EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL INSTITUTO ALBERTO MERANI

YESID ALONSO PARRA RIVEROS

FEBRERO 2018.

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

MAESTRIA EN EVALUACION Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Universidad Externado de Colombia	Resumen Analítico en Educación - RAE

1.Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	**EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL INSTITUTO ALBERTO MERANI**
Autor(a)	Yesid Alonso Para Riveros
Director	Adry Liliana Manrique Lagos
Publicación	
Palabras Claves	Formación docente, competencias docentes, evaluación docente, evaluación responsiva.

2.Descripción
El presente escrito presenta el panorama de los programas y mecanismos de formación de los docentes en ejercicio en varios países de América Latina, así como las políticas emprendidas en este campo en Colombia. A partir de este marco, hace la evaluación del programa de formación de los docentes del Instituto Alberto Merani con la intención de establecer el impacto que este ha tenido para sus docentes y en especial para la institución. Esta investigación buscará establecer si puede un modelo de formación profesional docente basado en el conocimiento de la propuesta pedagógica, la experiencia acumulada por los docentes y orientado por la misma institución, modificar las

competencias de los docentes e impactar en el mejoramiento de las instituciones. Para hacer la valoración del programa, emplea las teorías de la evaluación responsiva de Robert Stake, mostrando un diseño metodológico de cómo se puede emplear este modelo de evaluación.

3.Fuentes

Álvarez, C. Á. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *28*(1).

Avalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. *Perspectivas*, *XXXII*(3), 154. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_APOYO3.pdf

Benavot, Aaron. Desafíos, L. Y. (2015). LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015, UNESCO *1*. Retrived from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Bogdan, R & Taylor, S. (1987) Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion. Barcelona Paidos

Bruns, B & Luque, J (2014) Docentes Excelente. Banco Mundial. Retrived from https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5

Castellanos, S. La cualificación de los docentes y su impacto institucional, hallazgos desde cinco estudios de caso. Retrived from https://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Castellanos-Cualificacion_de_docentes.pdf

Chang,E & Simpson, D (1997) The Circle of Learning: Individual and Group Processes Retrived from http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/608/730

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, *85*(2), 111–132.

El Tiempo (1997) Retrived from http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-530634

Esther, L. (2006). Redalyc.LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior - educar_a2015v51n1p81.pdf. *Educar 2015*, *51*, 81–107. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2015v51n1/educar_a2015v51n1p81.pdf

Ferández, J. T. (2007). La evaluación del impacto de la formación como The Evaluation of the Impact of Training as a Strategy of, *9*.

Formación Docente , Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico Víctor Díaz Quero. (2006).

Gairín, J. (2011). EN COMPETENCIAS Competency-Based Training of teachers, *63*(1), 93–108.

González Tirados, M. R., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*,

43(2002), 1–14. Retrieved from http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf

Guzman Ibarra, I., & Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes : reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *14*(1), 151–163. Retrieved from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electr'onica de Investigaci'on Educativa*, *8*(2), 1–11. Retrieved from http://redie.uabc.mx//contenido//vol8no2/contenido-imbernon.pdf

Instituto Alberto Merani (http://www.institutomerani.edu.co/principal/nosotros/)

Lajo, M. R., Andrés, J. M., Miguel, M. De, & Cabrera, F. (n.d.). Revista de Investigación Educativa Director :

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Los Educadores En La Sociedad Del Siglo XXI*, 161–194.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*.

Parra, J. (2014) El desarrollo de las capacidades docentes. IDEP Retrived from http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Desarrollo_capacidades_docentes.pdf

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de

docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *68*(24,2), 37–60.

Perrenoud, P. (2001). Source et copyright à la fin du texte La formación de los docentes en el siglo XXI. *Santiago -Chile)*, *3*, 503–523.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, *41*(2), 207–222. Retrieved from http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf

Valdemoros-san-emeterio, Á., & Lucas-molina, B. (2014). aula abierta. *Aula Abierta*, *42*(1), 53–60. http://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5

4.Contenidos

Este trabajo consta de 6 capítulos. En el primero definiremos de forma clara el problema a investigar, en este caso evaluar el impacto y la eficiencia del programa de formación permanente de docentes en el Instituto Alberto Merani. En el segundo estableceremos el marco de referencia de las categorías que definimos para poder evaluar el programa. A continuación, en el tercer capítulo encontraremos el diseño metodológico que situará la investigación, para lo cual describiremos como el trabajo mediante de método de valuación de programa de Robert Stake orientará el trabajo. En el capítulo cuatro presentaremos ya los instrumentos y como mediante las teorías se Stake procesamos la información para proceder a presentar las respectivas conclusiones y recomendaciones en los capítulos cinco y seis.

5.Metodología

Para el desarrollo de esta investigación seguiremos un enfoque cualitativo. Dado que nuestra intención de comprender un fenómeno social educativo, desde la propia perspectiva de los actores. Nuestra meta es comprender la formación profesional de los docentes en el Instituto Alberto Merani y partir de allí para evaluar en profundidad la realidad de este programa, muy en la línea de la investigación cualitativa.

Esta investigación se ejecutará mediante un estudio de caso y siguiendo los lineamientos de la evaluación responsiva de Robert Stake (Stake 2007). Los estudios de casos son particulares, descriptivos y heurísticos y se fundamentan en el tratamiento de múltiples fuentes de datos que den cuenta del caso objeto de estudio (Alvarez 2012).

Este trabajo tendrá tres etapas fundamentales. En la primera se establecerán los fundamentos epistemológicos y teóricos del caso, los objetivos pretendidos en el trabajo y evaluaremos la información de que se dispone. Estos apartes los encontraremos en los capítulos 1 y 2 de esta investigación.

Con la información teórica recolectada iniciaremos con al trabajo de campo, empleando las diferentes técnicas cualitativas en este caso la entrevista y encuestas. Con estos insumos procederemos al procedimiento de la triangulación de la información.

Para terminar, se construirá el respectivo informe final, el cual presentará los hallazgos de la evaluación y las respectivas reflexiones críticas el objeto del trabajo.

6.Conclusiones

Se pudo establecer que para que un programa de formación desarrollado por una institución de forma propia como en el caso del IAM resulte significativo, exitoso, modifique las competencias de los docentes y logre impactar en sus estudiantes, debe estar muy concentrado en el trabajo colectivo. Este ha mostrado que promueve la reflexión y la sistematización permanente de experiencias, como fruto de la interacción permanente del maestro con sus pares de trabajos, que discuten y reflexionan con objetivos e intereses comunes y claros de forma dirigida.

Encontramos en el caso del IAM que los programas deben ser desarrollados de forma integral en cuanto borden elementos tanto teóricos como prácticos, brindando herramientas que aseguran la transferencia al aula.

Es importante evaluar de forma permanente este tipo de programas, para poder asegurar la continuidad del proceso, y poder establecer de niveles de formación diferenciados.

Por último queremos señalar la importancia del trabajo mediante las matrices de juicio de Robert Stake. Este trabajo planteó un diseño metodológico para evaluar programas mediante este modelo teórico, y contribuyó a la poca bibliografía disponible, permitiendo mostrar a futuros investigadores como se puede emplear de forma clara esta metodología.

Fecha de elaboración del Resumen:	2018	03	06

Contenido

Introducción

Promovido a partir del interés de los gobiernos por mejorar la calidad de la educación se han efectuado diversas investigaciones, las cuales evidenciaron, como lo señala Bruns que ninguna variable es más significativa y tiene mayor impacto para mejorar la educación, que los maestros (Bruns y Luque, 2014). Esto ha despertado el interés por comprender que tan preparados están los maestros para su misión. Investigaciones consultadas muestran que a pesar de que se han implementado diversas políticas en torno a la formación de los docentes, estas carecen de seguimiento. Derivado de lo anterior se pudo establecer que estamos ante un campo del conocimiento poco explorado de la educación, sobre el cual se debate mucho, pero se investiga y sistematiza poco, y que como lo señala Bruns "no hay evidencias de evaluaciones rigurosas sobre programas latinoamericanos exitosos" (Bruns y Luque, 214, p.37) en materia de desarrollo profesional del docente.

Esta investigación buscará establecer si puede un modelo de formación profesional docente basado en el conocimiento de la propuesta pedagógica, la experiencia acumulada por los docentes y orientado por la misma institución, modificar las competencias de los docentes e impactar en el mejoramiento de las instituciones. Este es el caso del Instituto Alberto Merani, una institución con una propuesta de formación docente de 25 años de tradición con estas características. Dado esto es un caso que amerita ser investigado y podría así contribuir con las pocas experiencias reportadas al respecto, servir como referente a otras instituciones interesadas en implementar programas de profesionalización docente al interior de su propuesta pedagógica como ruta de mejoramiento institucional.

Este trabajo consta de 6 capítulos. En el primero se definió de forma clara el problema a investigar, en este caso evaluar el impacto y la eficiencia del programa de formación permanente de docentes en el Instituto Alberto Merani. En el segundo se establecerá el marco teórico de las categorías que definimos para poder evaluar el programa. A continuación, en el tercer capítulo se encontrará el diseño metodológico que orientara la investigación, para lo cual describiremos como el trabajo mediante de método de valuación de programa de Robert Stake orientara el trabajo. En el capítulo cuatro se presentara ya los instrumentos y como mediante las teorías se Stake procesamos la información para proceder a presentar las respectivas conclusiones y recomendaciones en los capítulos cinco y seis.

Problema de investigación

Planteamiento del problema

Importantes investigaciones internacionales, emprendidas por organismos como la UNESCO o el Banco Mundial (Bruns y Luke 2014) señalan la importancia de la formación permanente del docente y su relación con el logro de mayores aprendizajes por parte de los estudiantes, lo que deriva en el claro logro de la misión y éxito de las instituciones educativas. Esto ha puesto la formación docente como un campo importante de investigación y desarrollo en las últimas décadas, en espacial para las instituciones que buscan mejorar de forma integral y lograr los objetivos propuesto en sus proyectos educativos institucionales.

Sin embargo son pocos los elementos que permiten establecer que tipos de formación son los más pertinentes y cuentan con mayor impacto en términos de mejorar las competencias docentes, y menos aun las que relacionan el impacto de la formación de los docentes con la

calidad de las instituciones; esto derivado del poco consenso en establecer cuál es la mejor forma de abordar estos programas, así como la poca investigación al respecto.

El Instituto Alberto Merani (IAM) es una institución de formación que ha destacado en los últimos 30 años en Colombia por el impacto de su propuesta académica, se define como una "institución de innovación pedagógica permanente" (CITAR) entendida como una institución que busca investigar de forma continua en los ámbitos relacionados con la educación, y en gran medida el éxito de esta propuesta radica en la formación continua de sus maestros.

El objetivo principal del programa de formación en el IAM, radica brindar a los docentes espacios para que se genere una cultura y clima institucional de dialogo permanente entre los docentes, en el cual el elemento protagonista es la reflexionen pedagógica, en la búsqueda de la comprensión de la propuesta institucional.

Derivado de este proceso se espera que el docente apropie y logre poner en práctica de forma activa el modelo pedagógico institucional, llevándolo a un proceso de investigación y sistematización de sus experiencias, que sirvan como referente para un trabajo cíclico de capacitación de los futuros docentes.

Es por esta razón importante establecer en qué medida el programa de formación permanente de docentes (PDPD) del Instituto Alberto Merani, ha contribuido en mejorar las competencias de sus maestros y al logro de los objetivos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional. Derivado de la poca información en torno al impacto de estos programas, este es un caso relevante por estudiar, con miras a determinar su impacto como propuesta innovadora en materia de formación de maestros, que pudiera contribuir como un

aporte a la poca investigación y discusión académica, brindando un referente para otras instituciones educativas, que contribuya a la escasa literatura disponible en materia de casos exitosos de programas de desarrollo profesional docente.

Pregunta de investigación

¿En qué medida el PDPD del IAM ha aportado al logro de las metas, propósitos y fines contemplados en el Proyecto Educativo Institucional?

Objetivo

Objetivo general. Valorar de acuerdo con los parámetros de la evaluación responsiva de Robert Stake el PDPD del Instituto Alberto Merani. Establecer cómo este programa aporta a la mejora de las competencias de los docentes y permite el logro de las prioridades de calidad, contempladas en el Proyecto Educativo Institucional

Objetivos específicos. Caracterizar el programa de formación docente en el Instituto Albeto Merani.

Evaluar mediante juicios comparativos lo que se pretendía alcanzar en el programa, lo que se hizo, lo que se dejó de hacer y lo que se hizo de más durante el mismo.

Identificar la eficiencia del programa para modificar las competencias docentes y sus prácticas, derivado de la implementación de este en el Instituto Alberto Merani.

Establecer fortalezas y debilidades del Programa de Formación Permanente de Docentes que contribuyan a presentar recomendaciones para optimizar el nivel de logro de las prioridades institucionales.

Antecedentes y contexto del problema

Diversas investigaciones emprendidas por organismos internacionales (Brun y Luke 2014) aseguran que el desarrollo de las naciones estará condicionado por el nivel de formación que recibimos. Esto ha despertado el interés y un gran número de interrogantes en la sociedad, en las comunidades académicas, y en general en los gobiernos, que ven en la calidad de la educación el pilar fundamental del desarrollo de sus naciones.

Marcelo (2002) ha establecido que uno de los factores que más correlaciona y determinara la calidad de la educación, es la formación inicial y permanente de los docentes, pero "¿cómo aprenden la profesión los docentes? ¿Cómo aprenden a enseñar? ¿Cuáles son los conocimientos básicos necesarios para enseñar bien? ¿cómo adquieren esos conocimientos? (Marcelo 2002 p.165) y retoma Vaillant (2007), "¿Cómo lograr que la formación inicial y el desarrollo profesional continuo no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes?"(Vaillant, 2007, p.209)

Los antecedentes de este trabajo parten del análisis de diversos aspectos relacionados con la Formación permanente de docentes, iniciando con una contextualización respecto de la importancia del tema en los últimos años, como está siendo abordado en la region y en Colombia, su relación con la formación inicial de docentes y las políticas que han planteado los gobiernos para abordar el problema.

La implementación de evaluaciones nacionales, que originaron investigaciones en educación comparada entre naciones, permitieron con mayor frecuencia hacer comparaciones e investigación del rendimiento de los estudiantes. Estudios como PERCE, SERCE y TERCE y

los emprendidos por la Fundación Compartir, han permitido evaluar componentes relacionados con el desempeño académico de los alumnos (Benavot, 2015) y pruebas nacionales como ICFES caracterizan aspectos del contexto institucional, el currículo y del medio familiar. "Estos estudios motivaron la aplicación de pruebas a docentes como lo señalan los informes de la UNESCO. En 1990 se realizaron 12 evaluaciones del aprendizaje acordes con las normas nacionales, y ya para 2013 habían aumentado a 101"(Benavot, 2015, p. 9). Estas evaluaciones evidenciaron que menos del 3 % de los profesores obtuvo resultados considerados como excelentes (Bruns y Luque, 2014), y que el panorama general en la región muestra docentes con un nivel académico clasificado como bajo (Bruns y Luque, 2014). De igual forma como lo señala Vaillant, las investigaciones mostraron que el nivel, calidad y certificación de su formación en su campo, correlacionan positivamente con los resultados de los estudiantes, sin embargo el problema regional en América Latina es que muchos profesores no están capacitados para esta misión (Vaillant, 2007)

Estos antecedentes pusieron en evidencia según Bruns el impacto de los docentes en el sistema, ya "que se pudo establecer que cuando los niños ingresan a la escuela, el factor determinante de la calidad son los profesores" (Bruns y Luque, 2014, p. 5), además que "la baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es el principal impedimento en el avance educativo en la región" (Bruns y Luque, 2014, p. 2)

Este escenario planteo en materia de políticas educativas, objetivos y desafíos a ser abordados, en relación con los programas de formación previos al servicio educativo, así como los que se desarrollan durante el ejercicio de la profesión que llamaremos a lo largo de este

trabajo, programas de desarrollo profesional docentes (PDPD). Solo estos podrán garantizar que los profesores reconozcan la importancia de estar equipados con un amplio espectro de estrategias pedagógicas y mucha reflexión, que les permitan alcanzar las metas académicas propuestas.

Una serie de casos examinados recientemente muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente (Vaillant, 2007, p. 212) sin embrago el principal obstáculo lo expone Bruns al afirmar que "Lamentablemente, no hay evidencias de evaluaciones rigurosas sobre programas latinoamericanos exitosos" (Bruns y Luque, 2104, p. 37) en materia de desarrollo profesional del docente.

Desde un punto de vista histórico, la formación continua de los docentes en la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina (Vaillant, 2007). Se pudo establecer que en muchos países la formación de docentes se limitó a "cursos de perfeccionamiento" como estrategia de solución a las bajas competencias derivadas de la formación inicial de los profesores.

Sin embargo a pesar del panorama para muchos preocupante, existieron algunas iniciativas exitosas (Vaillant, 2007). En Brasil se implementó la red estadual, un programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de primaria. Otras experiencias en América Latina en PDPD como lo menciona Avalos (2002) se basan en el concepto de "un docente que aprende en situación y en colaboración con otros, círculos de aprendizaje" que se desarrollaron en distintos países y con diversos nombres, tales como las redes de docentes que

tienen mucha vigencia en Colombia, las “expediciones pedagógicas” experiencia Colombiana, realizada mediante viajes y observación que hacen profesores en distintas situaciones docentes del país (Avalos, 2002).

Podemos cerrar diciendo que en la región, programas de tutorías a docentes, como los de Perú o el de Río de Janeiro son ejemplos y un esfuerzos por promover el desarrollo profesional de los profesores a través de la colaboración entre pares (Bruns, 2104).

En Colombia de forma específica ¿qué ha pasado en materia de PDPD? ubicamos como antecedente en la década de los ochenta con el surgimiento del movimiento pedagógico, constituido entre el gremio de los educadores, organizado en la Federación Nacional de Educadores “FECODE”, un grupo importante de intelectuales de las universidades colombianas. Este movimiento tuvo como principal objetivo profesionalizar y elevar la formación de los maestros y constituye un claro antecedentes de los futuros PDPD (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En ese entonces se logró que las propuestas de este movimiento de los ochentas quedaran incorporadas parcialmente en la Ley 115 de 1994.

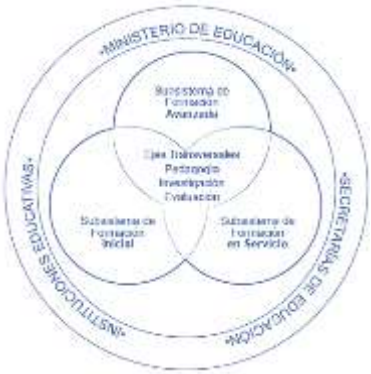
Esta ley logro profundas reformas en el sector de la educación en Colombia, que se consolidaron en la década del noventa, donde ha formado parte de la reforma general del Estado.

El trabajo en PDPD para Colombia ha estado concentrado en un fin como lo señala Vaillant: “maestros entrenados para cada situación” lo cual es un esquema de formación desarrollado por el Ministerio de Educación de Colombia para dar respuesta a las diversas necesidades, tales como “Adultos en el ciclo de educación básica”, “Educación en el campo”,

“Educación en medio de la violencia” y “Educación especial para gente especial” (Vaillant, 2007, p. 218)

De igual forma tal como lo señalan los informes del Plan Sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad” desde el año 2007, “se han venido implementando acciones desde el Ministerio, con el apoyo de la comunidad académica en general para la construcción del sistema de formación de educadores” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.7). Esta idea surge de los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 - 2016, en donde se plantea nuevamente la necesidad de un sistema de formación articulado en los distintos niveles y núcleos de formación, además alineados entre las instituciones formadoras, los centros educativos y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Ya en el balance del Plan Sectorial 2006 - 2010, s*e* planteó el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 8).

Es desde esta perspectiva que el ministerio de educación de Colombia ha propuesto para la formación de sus docentes en los diferentes planes un sistema integrado que cubra el panorama de formación tanto de manera previa, en servicio y avanzada de los docentes las cuales planeta en el esquema se muestra a continuación.



(Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 58)

Después de analizar en detalle los referentes planteados por el Ministerio de Educación Nacional es importante evaluar que tanto impacto han tenido estos muy detallados planes, con objetivos claros y definidos por una amplia legislación.

Las indagaciones preliminares establecieron, como lo menciona Bruns que "la formación docente previa al servicio no logra transmitir suficiente dominio de los contenidos ni una pedagogía centrada en el alumno" (Bruns y Luque, 2104, p. 27) y por otro lado plantea que los programas de formación deben estar centrados en el trabajo que los profesores enfrentarán realmente en las aulas y que solo esto dará como resultado profesores más calificados y derivara en un mayor aprendizaje de sus alumnos (Burns y Luque, 2014)

Es importante reconocer que por parte de los gobiernos y derivado del gran interés por aportar a mejorar la calidad se impulsaron diversas investigaciones, que lograron establecer la importancia del papel del docente para mejorar la calidad

> Las investigaciones más recientes muestran que la exposición a tan solo un profesor sumamente eficaz mejora las tasas de participación de los estudiantes en las universidades y posteriormente, sus ingresos (Bruns y Luque, 2014, p. 6).

Estas mismas investigaciones confirmaron que, así como el impacto de un docente puede ser altamente positivo, el impacto negativo de un docente con bajas competencias puede reversar en gran medida el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esto nos lleva a una conclusión: ninguna otra variable dentro del sistema educativo correlaciona con la calidad como los docentes.

Ha quedado claro que no se puede dejar pasar por alto la formación de los docentes que necesitamos, esta debe evolucionar y ser reforzada de forma permanente, dado que el conocimiento está avanzando vertiginosamente. En los tiempos de hoy no se puede comparar el maestro con el de hace algunas décadas, quien adquiría una serie de conocimiento que podía emplear para toda la vida. Ahora esto es simplemente imposible, los cambios y la nueva información llega tan rápido en términos del conocimiento, el cual se duplica de manera exponencial (Imberon, 2006). Por otro lado, encontramos las más recientes investigaciones en educación, el constructivismo, la psicología cognitiva, las competencias además marcadas por nuevas relaciones con los niños y adolescentes. Todo esto nos deja una conclusión, el conocimiento no es para toda la vida y cambia continuamente (Imberon, 2006). Queda entonces claro que se ha reconocido que en la educación hay otro cambio radical: el maestro se ha convertido en sujeto de formación

Justificación del problema

Como se mencionó anteriormente, en el contexto educativo, el factor que más determina el logro de los objetivos y el desarrollo de las competencias en los estudiantes es el docente. Comprender como el docente puede mejorar de forma continua es un reto, más aún en una sociedad que cambia rápidamente, lo que exige docentes más preparados para afrontar los retos de la sociedad. Cualquier trabajo que se aborde en el campo de la profesionalización docente es meritorio, por su gran impacto en los procesos de formación. Esto invita a estudiar constantemente este elemento hoy vital en cualquier propuesta pedagógica institucional seria, y para cualquier institución que quiera o esté interesada en contar con docentes capaces de cumplir los retos y expectativas, que las nuevas generaciones demandan en el desarrollo de sus competencias.

Entender los elementos, características y variables presentes en los programas de profesionalización docente, así como sus impactos al interior de las instituciones permitirá emitir políticas y tomar decisiones con menor márgenes de error y con optimización de recursos de forma eficiente y eficaz, más aun teniendo en cuenta que los cambios en educación son pausados y comprender las dinámicas de estos programas, establecerán cambios en tiempos más cortos y con menos impactos negativos en la población estudiantil.

Dicho lo anterior este trabajo presenta un hallazgo para el programa de evaluación y aseguramiento de la calidad de la universidad Externado de Colombia, en términos de evaluación de programas de formación docente, dejando un antecedente que puede ser retomado a partir de estrategias para el mejoramiento institucional a partir de la evaluación de este tipo de programas.

Por último, este estudio permitirá al Instituto Alberto Merani, iniciar un proceso reflexivo y evaluativo en cuanto al logro de este programa, sistematizar de forma eficiente su alcance, conocer mejor el impacto del programa en la institución en términos de transferencia y poder con base en los resultados iniciar acciones que beneficien el programa, los docentes y la institución. Pero ¿por qué hacer una observación en detalle de este programa? Consideramos que el IAM es una institución que ha destacado en Colombia por el éxito de su propuesta pedagógica posicionando a sus egresados en los niveles más altos de competencias de acuerdo con los resultados en pruebas nacionales estandarizadas, y en gran medida hay una relación de estos logros y el programa de formación permanente de sus docentes.

Marco de referencia

Marco conceptual

Formación Docente. Después de considerar el panorama su gran importancia reconocida por gobiernos e investigadores, y apoyadas por un amplio número de decretos y leyes surge entonces una serie de preguntas para guiar la revisión de la literatura: ¿Qué formación demandan los profesores en ejercicio? derivado de esto, ¿cuál es principal objetivo de los PDPD?¿qué tipo de PDPD se han implementado y como se clasifican?¿Qué tan eficientes han sido estos programas?, ¿cuál ha sido su impacto en lo local y regional? y derivadas de todas estas experiencias ¿cuáles fueron sus alcances y limitaciones?

Para comprender el principal objetivo de los programas, lo primero es establecer, que requiere el docente para afrontar su labor. Para comprender en detalle este aspecto citaremos a Perrenoud quien ha tratado de identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las

competencias requeridas para la labor docente. El plantea que el docente en formación requiere el fortalecimiento de sus competencias

> El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas (Perrenoud, 2001, p. 10)

Entre algunas experiencias reportadas en materia de PDPD destacan las de Finlandia y Ontario (Canadá) por sus buenos resultados en matería de pruebas de estudiantes, en esta, los PDPD se centra en formación por pares de trabajo. Otro método es el de "estudio de la lección" de Japón, el cual se basa en lograr mayor profesionalismo entre los profesores. (Bruns y Luque, 2104)

También encontramos dentro de las experiencias el intercambio informal de prácticas dentro de las escuelas como el caso de Ecuador, el programa de orientación de profesores de Perú, donde instructores externos trabajan con profesores basados en sus observaciones. En Río de Janeiro, el *Gimnasio Experimental de Novas Tecnologías Educacionais* (GENTE) y *Gimnasio Experimental Carioca*, han extendido la jornada escolar para trabajen en colaboración docente y la enseñanza en equipo (Bruns, 2104). Todas estas experiencias resultan novedosas, pero como lo señala Bruns tiene como principal objetivo mirar dentro de las escuelas y aulas para establecer las áreas de trabajo en las cuales los profesores necesitan apoyo (Bruns y Luque, 2104).

Encontramos un primer esfuerzo en el trabajo de Chang y Simpson (1997) quienes clasificaron los modelos de formación, y cómo tradicionalmente se han abordado en cuatro modelos: aprender de otros (Cursos); aprender solo (Autoformación); aprender con otros (Seminarios, Grupos), y aprendizaje Informal o no planificado (Chang y Simpson 1997). Otra forma de clasificación es según la vía de comunicación empleada para la formación. Enseñanza directa a través de charlas, diplomados, cursos, talleres y consultorías externas. Formación en la escuela mediante ayuda de pares, orientada a la revisión de los procesos, evaluación, investigación evaluación de portafolios. Formación fuera de la escuela mediante acuerdos escuela-universidad, centros de desarrollo profesional y grupos informales. En cualquier escenario el objetivo último de los procesos de desarrollo profesional será la construcción de un nuevo conocimiento (Avalos, 2002)

Encontramos así mismo los postulados de Castellanos, quien clasifica en cinco los modos para generar el aprendizaje adulto del profesor

a. Enseñanza basada en el auto-estudio, referida al auto - aprendizaje y a los grupos orientados hacía la solución de tareas asignadas por un tutor,

b. Aprendizaje basado en problemas, los profesores estudiantes trabajan en pequeños grupos comprendiendo, explicando y resolviendo problemas relativos a las situaciones prácticas de enseñanza,

c. Aprendizaje centrado en proyectos, los profesores estudiantes diseñan e implementan proyectos para probar o experimentar soluciones a dificultades prácticas de la enseñanza,

d. Enseñanza basada en competencias, los profesores estudiantes fundamentados en resultados de auto evaluaciones de acuerdo con un perfil docente desarrollan actividades para aumentar sus competencias, y

e. Aprendizaje dual, se combina el aprendizaje académico proporcionado por las universidades con el aprendizaje que surge de la práctica (Castellanos, s.f, p.3)

Otra experiencia es la de María del Pilar Unda, un relato de la forma en que los maestros aprenden de los maestros proyecto apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia), la Expedición Pedagógica Nacional que sugiere que la la formación permanente de los maestros puede tener un mayor impacto si tiene como objetivo el estar centra en su propia labor y tener como insumo la experiencia del maestro (Avalos, 2002). Estos estudios han mostrado que las escuelas más innovadoras del mundo comparten una característica en común: tienen como objeto un proyecto y conformas grupos de trabajo (Imbernón, 2006) esto les ha permitido a sus docentes hacer innovaciones.

Vaillant (2005) argumenta desde su investigación que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela. Esto porque se basa en el contexto y permite descubrir dificultades y problemas reales del docente. “Tal es el caso de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan” (Vaillant, 2005, p. 217).

Al evaluar la efectividad y el impacto de estos programas parece haber un consenso generalizado de las limitaciones de las formas tradicionales de "perfeccionamiento". Estas, como lo enuncia Avalos se les considera superficiales y fragmentadas, que solo dependen de

"expertos" externos que reproducen teorías y modelos que no convencen a los profesores, y descontextualizados de las necesidades de los profesores, de sus estudiantes y de lo que ellos son capaces de hacer y lo más complejo, están basadas en el "déficit" de los maestros y no de su eventual desarrollo. (Avalos, 2002)

Tal como lo señala Imberon (2006), la formación se ha convertido en un “la actualización, o sea, vengan ustedes aquí a un curso, tenemos un experto y les va a explicar cómo hacer las cosas” (Imbernón, 2006, p. 8). Esto no funciona. “El maestro traspasa a su práctica muy poco de un curso. ¿por qué?, por una cosa muy elemental: por *el contexto”*(Imbernón, 2006, p. 8)

La conclusión que plantean los estudios, de acuerdo con Bruns (2014) es que los factores de la formación tales como la pertinencia del contenido, la intensidad o duración del curso y la calidad del mismo son la clave, pero desafortunadamente no se dispone de “evidencias de evaluaciones rigurosas sobre programas latinoamericanos exitosos”(Bruns y Luque, 2014, p.37)

Otros autores señalan de sus investigaciones que el problema en relación con el poco impacto de los PDPD, deriva de un mal objetivo planteado de los mismos. Se ha pensado que su principal objetivo es suplir vacíos además su poca articulación con el contexto, lo cual los limita. Por otro lado, las teorías expuestas en estos programas en la mayoría de los casos no son vigentes y poco pertinentes para el contexto particular en el cual se encuentra inmerso el docente.

El ponente explica teorías descontextualizadas, que al maestro en su escuelita no le funcionan, porque las variables que tiene son muchas. ¿Cuál es la alternativa? Creación de

> espacios de formación, ¿qué significa?, modelo de desarrollo y mejora y procesos indagativos. O sea, sería la idea de que: ¿dónde está el problema? En la escuela (Imbernón, 2006, p.8).

En la investigación reportada por Castellanos quien describe un estudio por encargo de la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá Colombia busco conocer el impacto de la política de formación de maestros en colegios distritales en la ciudad basada en modelos tradicionales de PDPD en el cual se rastreaban experiencias, así como se enviaban a los maestros a universidades para su cualificación. (Castellanos, 2008)

Castellanos describe como en uno de los colegios evaluados existe un plan anual para la formación de docentes, éste fue diseñado por el rector de la institución y los coordinadores académicos como resultado de un proceso de formación dirigido a directivos docentes. Sin embargo, el plan no se había implementado en el año 2007 precisamente porque se le da más peso a la iniciativa individual del docente de enviarlo a una universidad (Castellanos, 2008). Este puso en evidencia que la concepción compartida por los maestros y directivos sobre la formación de docentes es una concepción individualista, que pone énfasis en el enriquecimiento personal del individuo que se capacita, ignorando los aportes al desarrollo institucional en comparación con una capacitación guiada estratégicamente (Castellanos, 2008)

La investigación igualmente mostró las dificultades para el trabajo en equipo entre los maestros, que impide llevar sus iniciativas a la realidad e involucrar en ellas a otros compañeros. Castellanos concluye de su investigación que los programas de formación por sí

mismos no son suficientes para lograr “la transformación pedagógica de la escuela, así tengan niveles masivos de participación, como en las instituciones que se visitaron en este estudio, pues la cualificación de los docentes no ocurre de forma intencionada institucionalmente” (Castellanos, 2008 p.11)

En términos generales podríamos decir que sin importar como se dé la formación, es importante que el docente este en formación permanente, y para que estos espacios sean más efectivos y con un mayor impacto, partan de estrategias para mejorar sus competencias.

Competencias docentes. El logro en la cualificación de las competencias docentes es la principal meta de cualquier programa de formación docente. Autores como Valdemosros definen el término competencia como “la suma de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, necesarios para que el profesional pueda llevar a cabo roles de trabajo específicos y realizar actividades encaminadas al logro de objetivos determinados” (Valdemoros y Molina, 2014, p. 54)

Entonces la discusión dado la importancia que han cobrado las competencias en educación seria ¿cuáles son las competencias que se deberían desarrollar en los futuros docentes?

Una primera aproximación es la que trae Valdemoros al determinar que las competencias en orden de importancia para el profesional docente serian:

> saber implicar a los padres y las madres en el aprendizaje de sus hijos; ser capaces de desarrollar en el alumnado valores como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia; y,

> finalmente, el perfecto dominio de los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento que imparten (Valdemoros y Molina, 2014, p. 54)

Estos parámetros le permiten definir de forma clara tres ámbitos que configuran su perfil:

> instrumentales (dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa), emocionales (saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socio afectiva personal y grupal en el ejercicio de la práctica educativa) y, por último, sociales (saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal). (Valdemoros y Molina, 2014, p. 54)

Etapas de la formación docente y su función. Como se mencionó anteriormente, el docente debe adquirir unas competencias, por lo cual requiere una estructura de formación continua para tal fin. La revisión de la literatura en torno a la formación docente muestra cuatro grandes ámbitos de trabajo. El primero como lo menciona Vaillant (2007) es lo que él describe como el pre entrenamiento, es decir, "las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes"(Vaillant, 2007, p. 208). El segundo es la formación inicial o la preparación universitaria formal en una institución de formación de docentes. La tercera es la formación para la iniciación en la carrera profesional docente, ósea, la preparación que el docente recién graduado recibe para la iniciación a su carrera docente. Por último, la formación que se denomina formación en servicio cuyo objetivo de acuerdo con Vaillant (2007) estará orientada al perfeccionamiento de la enseñanza.

Sin importar las etapas tal como lo muestra Díaz (2006), la formación docente está asociada a "la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento, en su planteamiento la restringe a dos grandes ámbitos: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico" (Díaz, 2006, p. 90)

Gairin describe que la formación de docentes debe permitirles desarrollar las siguientes funciones profesionales:

> a) analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales; b) diseñar, desarrollar y evaluar programes, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados; c) orientar y apoyar el progreso de los estudiantes; d) coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo; y e) participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promuevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional.(Gairín, 2011, p. 99)

Parra (2014) cita que en el año 2010, la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en el informe *Teachers's Professional Development* describe el desarrollo profesional docente (DPD) como "un conjunto de actividades sistemáticas que preparan a los profesores para el trabajo incluyendo su educación inicial, los cursos de inducción, el entrenamiento en servicio y el desarrollo profesional continuo dentro de los parámetros escolares" (Parra, 2014, p. 45).

Formación profesional docente. Como se ha descrito anteriormente la formación del docente es un proceso continuo y permanente para potenciar sus competencias. Sin embargo, tal como lo describe Diaz (2006), la formación del docente, "en la mayoría de los casos,

concluye una vez termina los estudios universitarios. Con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional" (Díaz Quero, 2006, p. 95). Dado esto panorama es importante desarrollar un proceso reflexivo en torno a la reconstrucción de la práctica pedagógica, permitiendo definir criterios teórico-metodológicos que posibiliten un desarrollo del docente que queremos y requerimos (Diaz, 2006)

Muy en la línea de Avalos (2002), la cualificación docente requiere incorporar múltiples fuentes de información sobre sus procesos y resultados. Esta puede ser realizada mediante un enfoque dentro de la escuela, proporcionando información para comprender las estrategias métodos y teorías que deben ser aprendidas por los docentes, así como el aprendizaje a partir de las experiencias y hábitos de los docentes. (Avalos, 2002)

El otro gran enfoque de formación tradicionalmente reportado en la bibliografía es como lo describe Gonzales (2007) tradicionales: como formación "a través de cursos, en los que el profesorado se apropia de conocimientos y habilidades didácticas, que resultan obsoletas y por tanto se impone necesariamente una concepción diferente de la formación docente entendida como proceso educativo potenciador" (Gonzales, 2007, p. 3). Para Gonzales es claro que los programas de formación han de partir de las necesidades del educador, es por ello que un programa exitoso debe partir del diagnóstico de necesidades de formación de los docentes y así permitirá establecer las deficiencias y de allí parámetros correctores a los mismos. "Las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado"(González, 2007, p.3)

Evaluación de competencias docentes. Dado que se definió en los apartados anteriores la importancia de la determinación de las competencias de los docentes, es lógico entonces definir los criterios a ser evaluados en un marco de competencias para los docentes, derivados de planes óptimos de formación y cualificación orientados para los mismos. Parra (2014) propone evaluar el nivel de logro de las competencias con los siguientes criterios:

1. Situaciones de aprendizaje: Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las que se pueda relacionar eventos del contexto estudiantil y el conocimiento escolar.

2. Progresión del aprendizaje: Gestionar la progresión de los aprendizajes de tal manera que los procesos formativos se estructuren a lo largo de la vida escolar y no solo por resultados aislados; concebir las dificultades de aprendizaje a largo plazo y en relación con el desarrollo.

3. Herramientas para el aprendizaje: Diseñar, implementar y evaluar de manera constante herramientas educativas (textos, software educativo, bibliotecas, apps, etc.) para asumir las diferencias y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

4. Mediaciones tecnológicas: Reflexionar críticamente sobre el uso de mediaciones tecnológicas en la enseñanza, favorecer su uso en los estudiantes para promover aprendizajes y su apropiación democrática y no discriminatoria

5. Motivación y compromiso con el aprendizaje: Promover en los alumnos la motivación y el compromiso con el aprendizaje, favoreciendo la responsabilidad estudiantil.

6. Aprendizaje cooperativo: Promover el trabajo cooperativo entre los estudiantes de tal manera que el aprendizaje también sea de carácter social y no únicamente de valor individual.

7. Participación en la toma de decisiones escolares: Participar en la orientación educativa y gestión de la escuela, considerando su papel estratégico en el desarrollo social y económico.

8. Comunidad educativa: Promover la participación de los padres de familia, cuidadores y/o miembros de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes, de tal manera que se cree una visión de corresponsabilidad en el desarrollo infantil.

9. Reflexión ética: Reflexionar éticamente sobre las implicaciones de sus acciones educativas y favorecer la consolidación de una comunidad escolar justa en un marco de derechos y deberes.

10. Auto formación: Promover y generar de manera permanente acciones de auto - formación, de aprendizaje cooperativo entre colegas y de superación colectiva de obstáculos.

11. Trabajo interdisciplinario: Promover el ,trabajo interdisciplinario con colegas de otras profesiones para resolver problemas formativos en los estudiantes relacionados con sus condiciones sociodemográficas y de desarrollo psicobiológico (Parra, 2014, p. 65)

Con este aporte de Parra podemos resumir de manera clara las competencias y criterios que deben ser evaluados en los planes de desarrollo y formación permanente del docente y que sirven como marco para la creación de los planes de formación de los mismos.

Impacto (eficacia y transferencia) de los programas de profesionalización docente en las instituciones de educación básica y media. Tal y como lo mencionamos al inicia de este trabajo se disponen de pocas investigaciones y experiencias de programas de formación y profesionalización docente. Dado esto es más complejo determinar el impacto y el logro de los mismos. Sin embargo, encontramos el trabajo de Feixas (2015) quien propone medir el nivel de logro de estos a partir de su efectividad y transferencia.

> efectividad (es decir, en qué medida ha logrado los objetivos que planteaba), desde el punto de vista de si ha producido cambios evidentes por ejemplo en el aprendizaje de los estudiantes (impacto) o desde el punto de vista de los factores individuales y del contexto laboral que pueden estar influyendo en el hecho de que un profesor vaya a materializar o no lo aprendido en su entorno docente (transferencia). (Feixas, 2015, p. 84)

Feixas describe la evaluación del impacto de los programas de formación a partir de medir la influencia o la repercusión del plan de formación. El mecanismo es establecer los cambios observados a distintos niveles (a nivel individual, colectivo u organizativo) “Se trata de una especie de validación ex post que pone el foco en el resultado en términos de cambios evidenciadles” (Feixas, 2015, p. 85).

Podemos entonces terminar diciendo que el impacto de los planes de formación dependerá en gran medidad los logros en la cualificación de los docentes y del nivel de avance en sus

competencias. De igual forma podríamos añadir que el impacto también esta relacionado con la eficiencia no solo en la relación costo beneficio, sino para el desarrollo de la misma institución y de todos sus miembros.

Diseño metodológico

Enfoque de investigación

Al intentar responder a la pregunta del impacto obtenido del programa de desarrollo profesional docente en términos de la modificabilidad de las competencias, y como esto contribuyo al mejoramiento institucional en el Instituto Alberto Merani, se ha seleccionado un enfoque cualitativo. Se toma esta decisión llevados por la intención de comprender un fenómeno social educativo, desde la propia perspectiva de los actores muy en la línea de los planteamientos cualitativos de Bogdan (1997) ya que este es el fin de la formación profesional de los docentes, y el nuestro, tratar de comprender en profundidad la realidad de este programa, muy en la línea de la investigación cualitativa.

Tipo de investigación.

Esta investigación se ejecutará mediante un estudio de caso y siguiendo los lineamientos de la evaluación responsiva de Robert Stake (Stake 2007). Los estudios de casos son particulares, descriptivos y heurísticos y se fundamentan en el tratamiento de múltiples fuentes de datos que den cuenta del caso objeto de estudio (Alvarez 2012).

Respecto de las fases de la investigación seguiremos las contempladas por la bibliografía estándar en este campo, y retomando a Alvarez (2012, s.p.) quien expone los criterios de clasificación planteados de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990) distinguiremos:

1. *Fase preactiva*. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone y los criterios de selección de los casos. Estos apartes los encontraremos en los capítulos 1 y 2 de esta investigación.

La descripción del contexto donde se desarrolla la investigación, así como de las partes interesadas las podremos ubicar en la sección 3.3 o corpus de la investigación. Con estos parámetros claros podremos, establecer las variables del problema, las cuales encontraremos en el inciso 3.4, así como las técnicas que se han de emplear.

2. *Fase interactiva*. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas que sirven para delimitar las perspectivas de la investigación aquí encontraremos las entrevistas, la observación y las encuestas. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

3. *Fase postactiva*. Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Alvarez (2012 s.p.)

Corpus de investigación descripción de la población y muestras.

Para el desarrollo de esta investigación, el caso a estudiar es el programa de formación docente en el Instituto Alberto Merani (IAM).

El Instituto Alberto Merani es una institución creada en el año 1985 con una Visión: “Generar cambios en el sistema educativo, de suerte que sea posible, cada día para más instituciones, investigar e innovar en educación para gestar nuevas concepciones que contribuyan a ampliar la capacidad de respuesta de la población de nuestro entorno” (Instituto Alberto Merani, 2017, párrafo 4)

El Instituto surge, no como un colegio tradicional, sino como una “institución de innovación pedagógica permanente” entendida como una institución que busca investigar de forma continua en los ámbitos relacionados con la educación y la formación de estudiantes de básica primaria y secundaria. Inicialmente atendía un segmento de la población hasta entonces olvidado por las políticas educativas nacionales, buscando formar a estudiantes con capacidades cognitivas excepcionales.

El trabajo investigativo del IAM derivo en un modelo pedagógico institucional propio el cual se denominó “Pedagogía Dialogante” cuyo principio fundamental está basado en el cambio en la relación del maestro con los estudiantes, en la búsqueda del desarrollo de elementos cognitivos, valorativos y praxicos.

Al interior de la institución buscaremos investigar tres estamentos en particular que interactúan para el desarrollo del programa. El primero es el cuerpo directivo de la institución, el segundo es el departamento de formación docente y el ultimo los docentes, objeto de la formación.

Estamento directivo del IAM. El cuerpo directivo del IAM está compuesto por una junta directiva con un presidente que ejerce el rol de director. Esta persona es la encargada de convocar los diversos estamentos, escuchar sus observaciones y necesidades y con base en la información recolectada tomar las decisiones en los diferentes temas. Es el responsable de direccionar las políticas de formación docente, establece los criterios de este y evalúa los alcances del programa y los principales objetivos a ser alcanzados.

Desde esta instancia, el programa de formación tiene un único propósito a ser alcanzado: La innovación pedagógica. Para esto busca desarrollar en los docentes competencias a través del conocimiento y la puesta en práctica en el aula del modelo pedagógico de la institución denominado "Pedagogía Dialogante". Este modelo pedagógico obedece a necesidades fundamentales de la educación y la sociedad de hoy, como son el desarrollo del pensamiento, la comprensión lectora y el desarrollo de la autonomía. Pare esto su base fundamental es la de mantener la reflexión y la socialización constante sobre el currículo, la mediación y la evaluación como pilares de la innovación.

Estamento coordinación de formación docente. El departamento de formación docente está a cargo de la coordinación académica y es el encargado de materializar la formación docente, determinar el currículo del programa, las estrategias y didácticas del mismos, así como de la evaluación del programa.

Estamento docente. La tercera instancia es el cuerpo de profesores del IAM, el cual está constituido por 53 profesores divididos en las diferentes áreas, estos son las personas que reciben de forma directa la formación docente y los encargados de materializar los resultados

que se proponen en este programa. Los profesores del IAM se pueden dividir en dos grandes grupos. En el primero están los profesores licenciados, el otro segmento son profesores no licenciados. En cuanto a la permanencia docente en la institución, podemos decir que en su gran mayoría llevan más de 5 años en la institución, aunque cada año entran en promedio entre 3 y 5 profesores nuevos.

Caracterización del programa de formación docente en el IAM. Con esto en mente la institución ha establecido dos líneas claras de trabajo para la formación de sus docentes, uno colectivo uno individual.

En la línea de formación colectiva el IAM ha establecido tres espacios de 90 minutos cada uno durante la semana, en los cuales los docentes pueden reflexionar y socializar de forma permanente sobre sus avances. En el primero de estos, los días martes, el docente interactúa con pares que comparten la misma área del conocimiento, (matemáticas, ciencias, sociales, pensamiento, lenguaje etc.). En el segundo espacio, los días jueves, interactúan con pares que comparten una población de iguales características de edad de desarrollo, denominados ciclos (niños entre los 5 y los 7 ciclo exploratorio, niños entre los 8 y los 10 ciclo conceptual, niños entre los 11 y los 13 ciclo contextual y niños entre los 14 y 17 ciclo proyectivo). En el tercero espacio, los días miércoles interactúan con pares en la búsqueda de una mejor comprensión de la teoría que fundamenta la propuesta pedagógica, en dos grandes grupos, determinados por los años que lleva en la institución.

Para finalizar, la institución cuenta con un encuentro anual, una semana en la cual los docentes presentan los logros y avances en materia de investigativa en educación. Como fruto

de este proceso, la institución ha sistematizado en estos años los avances y logros en estos espacios, materializándolos en 300 términos creados por la institución, 17 libros, 200 artículos y 20 videos que son el insumo para formación individual.

La formación individual del docente parte de recibir el material anteriormente mencionado, el cual es organizado de una manera intencionada, en la cual el docente incorpora las teorías desarrolladas de forma sistemática.

Para el desarrollo de esta investigación hemos seleccionados trabajar con El director del IAM como líder del programa de formación docente, Doctor Julián de Zubiria Samper. En segunda instancia trabajaremos con la Profesora Bertha Sarmiento quien es una de las personas encargadas de materializar e impartir la formación docente. Por último, trabajaremos con el grupo de maestros divididos en dos grupos. Para el primer grupo se seleccionarán una muestra de cinco profesores que están entre 1 y 5 años de ingreso en la institución para la observación de clase, y poder ver en ellos el nivel de modificación en sus mediaciones derivado de la implementación de PDPD. El segundo grupo, será una muestra del 50% de los maestros que diligenciaran una encuesta de percepción sobre la totalidad de las categorías del programa de formación.

Categorías de análisis

Hemos establecido cuatro categorías que permitirán alcanzar los cuatro objetivos específicos en torno a las cuales giran los propósitos del trabajo las cuales son: formación docente, competencias docentes, programa de desarrollo profesional docente (que de ahora en adelante y por la relavancia en el trabajo abreviaremos con la sigla PDPD) e impacto de los

programas de formación. De igual forma para poder elaborar esta investigación hemos planteado tres instrumentos propios de la investigación cualitativa que conduzcan al logro de la investigación (entrevistas y encuesta).

Esto en su conjunto lo presentamos a continuación.

Objetivo	Estamento	Categorías de análisis	Instrumento	Fuentes
Caracterizar el programa de formación docente en el Instituto Albeto Merani y su contexto.	Directivo Coordinación de programa Docentes	Competencias Formación Docente PDPD Impacto institucional de PDPD	Entrevista Encuesta Docente Publicaciones	Julián de Zubiria-Bertha sarmiento Docentes IAM Los Modelos pedagógicos.
Evaluar mediante juicios comparativos lo que se pretendía alcanzar en el programa, lo que se	Coordinación de programa	Competencias Formación Docente	Entrevista Encuesta Docente	Betrtha Sarmiento

hizo, lo que se dejó de hacer y lo que se hizo de más durante el mismo.		PDPD Impacto institucional de PDPD		
Identificar la eficiencia para modificar las competencias docentes y sus prácticas, derivado de la implementación del Programa de formación permanente de docentes del Instituto Alberto Merani.	Docentes	Competencias Formación Docente PDPD Impacto institucional de PDPD	Entrevista Encuesta Docente	Julián de Zubiria-Bertha sarmiento Docentes IAM
Establecer fortalezas y debilidades del Programa de Formación Permanente de Docentes que contribuyan a presentar recomendaciones para optimizar el nivel de logro de las prioridades institucionales.		Competencias Formación Docente PDPD Impacto institucional de PDPD	Entrevista Encuesta Docente	Julián de Zubiria-Bertha sarmiento Docentes IAM

Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido

El supuesto teórico del cual partimos para esta investigación tiene como base poder establecer que los programas de formación docente implementados por las mismas instituciones benefician en mayor medida las mismas y al docente. De igual modo establecer que este modelo de formación, frente a las formas tradicionales tienen mayor impacto, en términos de eficacia y transferencia para las partes.

Validez

Para dar mayor base de credibilidad al desarrollo de esta investigación trabajaremos de acuerdo con Alvarez (2012) y Stake (Stake 2007) tres instrumentos muy bien establecidos y referenciados en la investigación cualitativa: contextualización, saturación, negociación con los implicados y triangulación. Los instrumentos serán previamente validados mediante juicio de expertos, para este caso con una entrevista previa y observaciones por parte del profesor Jaime Parra de la universidad Javeriana de Colombia.

En esta línea los elementos de contextualización fruto de las entrevistas, dan validez en la medida que sean ricos en descripciones de corte narrativo y con alto grado de orientación etnográfica.

Nos apoyaremos en múltiples evidencias documentales que retomaremos de las publicaciones técnicas, autoría del Instituto Alberto Merani, como los libros: Los modelos pedagógicos (Zubiria 2002), como investigar en educación (Zubiria 2009) y un currículo por competencias (Zubiria 2013) avalados por la editorial Magisterio y que se encuentran disponibles en las librerías educativas especializadas.

Por último y con la intención de evitar el sesgo del investigador y cubrir las posibles deficiencias que puedan resultar de la teoría e incrementar su validez como lo menciona Alvarez (2012) que retoma de (Arias, 2000) incorporaremos la triangulación de métodos. Para esto cotejaremos la información obtenida de los instrumentos, y empleando teoría de evaluación, encontraremos los alcances logros y aspectos pendientes del programa.

Consideraciones Éticas

Esta investigación parte de un compromiso: la búsqueda de la transformación educativa y el mejoramiento institucional. Es por esto que se deben tener en cuenta las implicaciones éticas que la acción de la investigación educativa enmarca para las partes interesadas.

Esta investigación se ejecutará de forma rigurosa y relevante, distinguiendo cinco principios morales que guiaran la propuesta desde lo ético: respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza, y fidelidad e integridad científica (Sañudo, 2006)

Partiremos de reconocer a los miembros del IAM como personas con derechos definidos, respetando sus formas de vida, autonomía y privacidad. Con esta intención contaremos siempre con los respectivos consentimientos para que podamos obtener y usar la información requerida para fines de nuestra investigación (Sañudo, 2006).

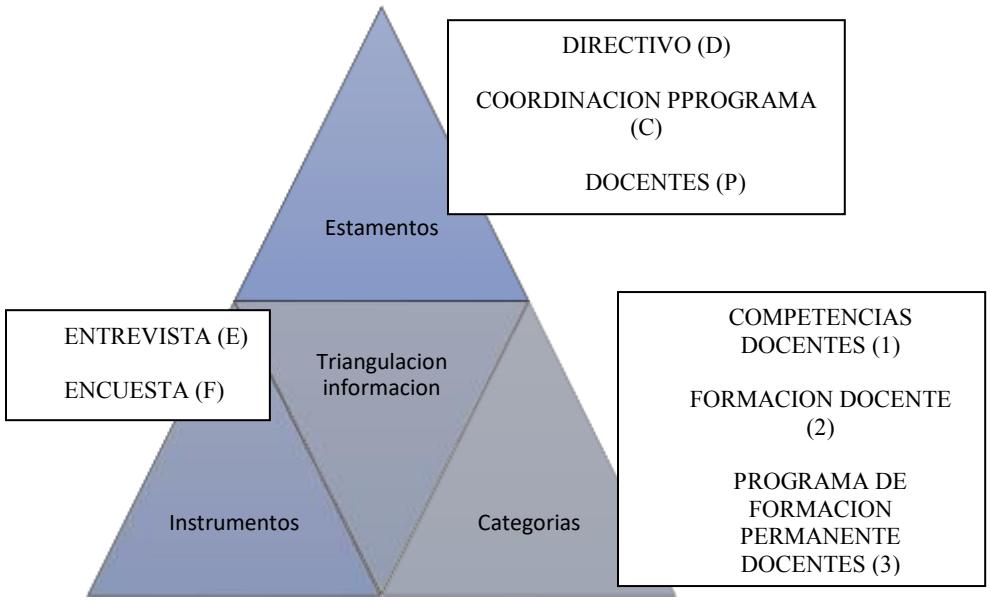
Análisis de la información y resultados

Para evaluar el programa de formación docente del IAM, como lo señalamos, lo haremos desde los principios de la evaluación respondiente de Robert Stake (Stake 2011) centrarse más en las actividades que en los objetivos, responde a las necesidades de información de los

interesados, informar sobre el éxito o fracaso del programa con los diferentes juicios de valor de los involucrados. Esta metodología de evaluación es muy adecuada cuando el objetivo de la evaluación es el estudio de caso. Stake emplea como elemento fundamental de su metodología para la evaluación de programas, las matrices de evaluación (Stake 2011), ya que estas permiten de forma muy clara la triangulación de la información.

Triangulación de la información

Como mencionamos en la sección 3.4, las interacciones en el proceso de investigación las mostraremos en la siguiente figura.



Para recolectar la información contaremos con las respectivas entrevistas que constituyen el anexo 1, la encuesta a los docentes que es el anexo 2 y por ultimo las matrices de Stake, que constituyen el anexo 3.

El objetivo de las matrices de evaluación es rastrear en los diversos instrumentos, evidencia que podamos catalogar como una intención, una observación, una norma o un juicio de las categorías previamente establecidas.

Se debe de forma simultánea ubicar temporalmente si esta evidencia se presentó antes de la ejecución del programa (Antecedente), durante el desarrollo del programa (Transacciones) o después de desarrollado el programa (Resultado). El siguiente cuadro resume las definiciones de los criterios de las matrices de evaluación.

ANTECEDENTES: (A) las condiciones existentes antes de la puesta en marcha del programa.	INTENCIONES (I)	Lo que las personas quieren antes del programa.
	OBSERVACIÓN (O)	Lo que las personas perciben antes del programa.
	NORMAS (N)	Lo que las personas aceptan antes del programa.
	JUICIOS (J)	Lo que las personas creen debe ser el programa antes de su ejecución.

TRANSACCIONES: (T) Actividades realizadas durante el programa	INTENCIONES (I)	Lo que las personas quieren en el desarrollo del programa.
	OBSERVACIÓN (O)	Lo que las personas percibieron en el desarrollo del programa.
	NORMAS (N)	Lo que las personas aceptaron en el desarrollo del programa.
	JUICIOS (J)	Lo que las personas creen es el programa.
RESULTADOS O EFECTOS: (R) Lo que se consigue a través del programa, tanto en forma evidente buscado o no buscado en el largo o corto plazo.	INTENCIONES (I)	Lo que las personas quieren obtener al finalizar el programa
	OBSERVACIÓN (O)	Lo que las personas percibieron fue el programa.
	NORMAS (N)	Lo que las personas aceptaron fue el programa.
	JUICIOS (J)	Lo que las personas creen fue el programa.

En los anexos (Anexo 1 y 2) podremos identificar en cada instrumento los antecedentes que resaltaremos con color amarillo, el cual muestra las condiciones existentes antes de la puesta en marcha del programa. A continuación, identificamos las transacciones (de color rojo) que

son las actividades realizadas durante el programa. Por último, los resultados (de color azul), lo cual representa lo que se consigue a través del programa, tanto en forma evidente, buscado o no buscado, en el largo o corto plazo. Simultáneamente determinaremos si lo que identificamos, subrayando con el respectivo color, es una intención (I), una observación (O), una norma(N) o un juicio (J), de acuerdo con los criterios de la siguiente matriz. Este ejercicio se puede ver en el anexo

Esta información, procedemos a ubicarla en la matriz que se muestra a continuación y estarán diligenciadas en el anexo 3

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
1				
2				
3				
4				
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

En esta matriz podemos ver dos elementos principales. Las dos primeras columnas representan los elementos descriptivos del programa, que no es más que la descripción los objetivos conceptuales del programa a evaluar. Las columnas tres y cuatro representan la matriz de juicios, la cual evidencia lo observado y encontrado en la investigación. Estos elementos los extremos y los presentamos en el anexo 3.

MATRIZ DESCRIPTIVA-MATRIZ DE JUICIOS

Estamento / Categorías	Directivos	Coordinación programa	Docente
Antecedentes			
Transacciones			
Resultados			

Con esta información podremos pasar a la creación de la matriz valorativa final, la cual muestra de forma clara la relación entre lo que se quería hacer en el programa, lo que se hace en realidad y por último permite el análisis frente a lo que se logró, no se logró y se logró de más, como se concluye en el siguiente cuadro.

Matriz descriptiva	Matriz de juicios	Matriz Valorativa
Descripción los objetivos conceptuales del programa a evaluar (lo que se quiere hacer)	Lo observado y encontrado en la investigación (lo que se hizo en realidad)	Comparación entre lo que se pretende alcanzar, lo que se hizo, lo que se dejó de hacer y lo que se hizo de más. Se analizan las causas por qué no se llevará a cabo todo lo planeado y lo que se hizo de más.

Podemos terminar este apartado resaltando la importancia de la matriz valorativa. De acuerdo con los parámetros de evaluación de Sstake, esta matriz representa el resumen de la evaluación. Esta recoge lo que son las conclusiones y los hallazgos de la evaluación, proporciona evidencia para comprender las causas de los logros y lo que se dejó de alcanzar en el programa objeto de evaluación. Esta matriz surge del análisis de la matriz descriptiva y la matriz de juicios, así como del análisis y búsqueda de disensos y acuerdos entre los actores de evaluación. Es por esta razón que será la matriz que incluiremos dentro del trabajo y citaremos a los actores con las siglas: DIR para referirnos a un comentario referido por el Director de la institución, C a un comentario del coordinador del programa y D a un comentario de un docente. Las matrices previas irán en los respectivos anexos.

Interpretación de la información matriz valorativa

A continuación, mostramos la matriz final que resume la triangulación de la información mediante matrices de evaluación.

MATRIZ VALORATIVA		
	Acuerdos-consenso	Divergencias-Disensos
Matriz Descriptiva Lo que se pretendía alcanzar, lo	FORMACION PREVIA el 22% mostro estar seguro que la formación que recibieron en su pregrado acorde a los requerimientos en el IAM (D), No se mira la parte práctica Considero	Lo clave sería que la institución tuviera muy claro su Norte su filosofía y su (DIR) Quienes no conocen no entienden no gustaron de la básica nos van a explicar qué es lo que hay que hacer (DIR)

que se quiere antes de la ejecución del programa Lo que las personas percibieron antes del programa	que no están formados no se sabe vincular con un grupo regular un grupo motivar y llegar a conocer el estudiante (C), no es fácil a un nuevo docente prepararlo en todos los campos llenar los vacíos conceptuales de su formación de pregrado-el docente nuevo cree que es innovador es muy heteroestructurante (DIR) la formación previa en las universidades es teóricos (C) ACTITUD Y PERFIL DEL DOCENTE un docente viene con una actitud muy dispuesta a aprender en un tiempo relativamente corto lo básico(DIR) los profesores que llegan acá son muy interesados por el conocimiento, curiosos tienen retos y una gran necesidad de logro (C)	Hay que definir las competencias lo que un docente debe saber pensar saber hacer y sentir (C) tenemos menos impacto porque no están claras las competencias didácticas para la pedagogía dialogante (C) El currículo debe surgir de las necesidades de la calidad de la educación del país (C) prefería que el programa saliera de las necesidades propias de la institución (D) el docente tiene que aprender psicología del desarrollo para saber a quién le enseña una disciplina que enseña y lógica para saber cómo(C) Saben muy bien lo que enseñan (C) No saben cómo es el estudiante(C) Permitir que los docentes se formen afuera en otras colectividades (C) Yo diría que aquí hay dos grandes grupos de maestros unos que tienen como proyecto de

	docentes muy comprometidos (DIR) APROPIACION DE LA PROPUESTA que se apropie de una manera flexible de los principios generales de la propuesta pedagógica la filosofía institucional sus fundamentos teóricos y epistemológicos y transfieran esa propuesta el programa Busca que el docente en sus contenidos (DIR) tener claro a nivel conceptual unas cosas habilidad para plasmarla en sus aulas de clase, revisar su práctica para convertir su práctica en una praxis (DIR) manejo teórico y los conceptos inclusores de la pedagogía dialogante (C) EL COMPONENTE GRUPAL DEL PROGRAMA el programa tiene un componente grupal	vida ser docentes y otros que ese es su trabajo, pero no es su proyecto de vida (C) Posterior al proceso de inducción Viene un acompañamiento sistemático (DIR) Las universidades vengan a los colegios (DIR) Hace un programa es articular el trabajo de todos los docentes garantizar que cada docente revise reflexione, sistematice y generalice (DIR) anualmente revisemos sistematice generalicemos las prácticas (DIR) son poco sistemáticos (C) sin equipos de ciclo área y formación que le ayuden a sistematizar generalizar revisar interpretar sus prácticas no es posible sacar una institución adelante (DIR) Las asignaturas deben desarrollar pensamiento y competencias comunicativas (DIR)

	colectivo y un componente individual un componente más fuerte que es el grupal ese componente (DIR) grupal se da en tres momentos en torno a un ciclo un área o capacitación. requiere un programa porque requiere articular el trabajo de uno con el de otro generar climas institucionales proyectos conjuntos trabajos en equipo con temas comunes problemas comunes y asi ubicar nuestras fortalezas y nuestras debilidades la conformación del equipo es el problema crítico son tres momentos donde puede entrar en diálogo desde sus dudas desde las preguntas pedagógicas curriculares didácticas de su área o bien desde la mediación la didáctica la evaluación en su ciclo (DIR) lo que aquí se hace son	El programa podría haber incidido más en la institución si hubiéramos evaluamos que iba bien (DIR) En el balance frente a los directivos ya que es el momento donde aprende más, es integral se ve el dominio de los conceptos y como los usan (C) El docente habla de lo que desde lo que a él le gusta Pero ha olvidado Cómo era el a los 13 años (C) Los resultados de los estudiantes dependen de las actitudes de los docentes autonomía e interés (C) Clara coherencia entre los que se imparte en el programa y lo que se requiere para el trabajo diario (D) el 52% parcialmente de acuerdo el programa es un elemento de apoyo para identificar sus falencias y brindarle estrategias de mejora la mayoría El 65% de los docentes ven el programa

	Realmente grupos de estudio (C) no es posible trabajo en equipo de otra manera (DIR) HERRAMIENTAS PARA LA FORMACION paquete muy amplio de materiales (DIR) El grupo de docentes reconoce de forma contundente (91%) que la institución le brindo todas la herramientas y materiales para el desarrollo del programa (D) LA TEORIA Y LA PRAXIS el que menos revisa es el de la práctica de La praxis hay menos grupos de praxis el como es un misterio (C) los programas de formación tienen el riesgo que tienen las maestrías alto peso cognitivo y que les falten integralidad (DIR) ese avancé siempre es teórico siempre que sale un documento es teórico la ha	como un elemento de motivación en su trabajo El 83% manifiesta que el programa esta alineado con sus necesidades de formación (D) Poca revisión de su experiencia muy bajas reflexión grupal(DIR) Al docente les parece perderás de tiempo Se incrementa el trabajo (DIR) La lógica del sistema educativo si cada docentes bueno la institución es buena o no es verdad En Colombia no tenemos un sistema educativo articulado (DIR)

	modificado en una actualización conceptual y teórica (C) dar una libertad de prácticas sin mirar qué prácticas son mejores o nocivas(C) apoyo al trabajo en el aula, trabajar más sobre la práxis aplicabilidad en la cotidianidad docente. Que la teoría se vuelva practica (D) El 78% mostro desacuerdo con la estrategia curso posgradual (D) IMPORTANCIA DEL PROGRAMA para una institución es determinante un plan de desarrollo de sus maestros debe estar dentro de las prioridades(C) el programa es la garantía para que la innovación se conserve (DIR) los programas de formación son esenciales Si no la innovación fallaría (DIR)	

Matriz de Juicios. Se hace en la realidad lo que las personas creen y aceptan fue el programa	El equipo es muy estable y eso hace fácil el programa de formación (DIR) Muy definido lo que es el modelo pedagógico pero las competencias didácticas no (C) el programa es muy bueno a nivel cognitivo pero debería tener un componente de revisión de la práctica (DIR) 43% está totalmente de acuerdo en que el programa brinda herramientas practicas para la mediación (D) el 48% está de acuerdo con que el programa le proporciona todos los elementos teóricos para la evaluación (D)solo el 35% de los docentes muestran estar de acuerdo con que el programa les brinda los elementos practico y aplicado para la evaluación. (D) práctica están menos delimitadas lo que más	El docente llega pensando en los contenidos, pero no quiénes son esos niños por eso necesita un grupo de estudio que se esté haciendo esas preguntas (C) Los programas de formación intentan modificar las competencias tendrían que trabajar en las distintas dimensiones cognitivos valorativos y prácticos (DIR) las competencias docentes al interior del IAM no son del todo claras (D) el programa modifico de forma positiva y significativa sus competencias (D) Al preguntares si aprenden más del programa o de sus experiencia en el aula encontramos lo siguiente: El 52% de los profesores manifiesta que aprende más del programa de formación que de la praxis en el aula. El 47% de los docentes argumentan que aprenden mas de su experiencia cotidiana que del programa de formación,

	aporta es componente el componente conceptual (C) con base en ese programa se presentan al escalafón y significa ser reconocidos públicamente muy buenos docentes teóricos con mejoras su salario (C) les falte abordar praxis el impacto es desigual (DIR) no está él Cómo enseñar hace falta esa parte (C) no se a sistematizado las mejores prácticas (C) hay una gran disposición pero se cansan de tanta teoría es excesiva y podría abordarse en la praxis en la reflexión sobre la práctica(C) un modelo pedagógico que ha definido 300 conceptos. (DIR) cambiar las prácticas de los docentes lleva muchísimo más tiempo(C) es muy probable que los programas tengan sesgos cognitivos cómo le pasa a	por lo cual es un criterio muy polarizado e interesante de evaluar(D) El 57% de los docentes manifiesta que aprende mas del programa que lo que puede hacer de forma independiente con el cual representa el 43%. Algo polarizado (D) Aclararía el propósito y el currículo del programa, No está diferenciado por niveles MUY SEGMENTADO y falta Continuidad del proceso (D) Autores limitados (D) Si el programa está basado en sus necesidades como docentes las respuestas estuvieron muy divididas. (D)El 83% manifiesta que el programa esta alineado con sus necesidades de formación (D)el 52% parcialmente de acuerdo el programa es un elemento de apoyo para identificar sus falencias y brindarle estrategias de mejora la mayoría (D) clara coherencia entre los

	las universidades(DIR) al 70% les ha permitido conocer la propuesta pedagógica desde una perspectiva teórica (D) El nivel de transferencia es alto porque el programa es muy persistente y continuo los resultados del instituto son totalmente extraordinarios todos los años desde el año 2000 hasta el 2016 uno podría decir que es la institución con los mejores resultados de todo el país (DIR) El 83% creen que el programa impacta en los resultados de sus estudiantes (D) El 79% de los encuestados cree que el programa modifica la institución es una variable significativa de desarrollo institucional (D)	que se imparte en el programa y lo que se requiere para el trabajo diario VS el 48% dice estar parcialmente de acuerdo la coherencia entre lo que se imparte en el programa (D) el 57% esta parcialmente de acuerdo el programa brinda todas las herramientas pedagógicas para su trabajo diario hay algunos vacíos en cuanto a estas herramientas que seria importante entrar a revisar (D) el 61% parcialmente de acuerdo que pueden poner en practica en el aula los objetivos del programa.(D) Cómo garantizar que se cohesión en esos trabajos mediante un muy buen seguimiento múltiples reuniones de profes (DIR) el 45% de los docentes no cree que el programa se ha desarrollado de forma continua. tiempos limitado SE CRUZAN OTRAS ACTIVIDADES INSTITUCIONALES (D)

	La motivación de cada quien motivaciones intrínsecas pues le encanta aprender y querer saber más y otros le gusta saber y una mejor recompensa que es un salario un reconocimiento te eligen te mandan a hacer exposiciones afuera (C) le permitiría ascender en el escalafón interno (DIR) El programa les permite conocer la propuesta pedagógica, pero hay aspectos que no se abordan en el programa para conocer la propuesta del IAM Introduce las guías básicas de la PD y permite un cuestionamiento y aclaración continua (D) El 73 % afirman que aprendieron más del programa que de la recibida de manera previa(D)	Baja vinculación del grueso del estamento docente, lo que resulta en una transferencia mínima hacia el aula (D) El proceso de inducción apenas cubre algunos elementos fundamentales (DIR) Un obstáculo la mayoría de docentes lleva modelos evaluativos tradicionales (DIR) Una condición para alguien que quiera permanecer, la lógica de la formación (DIR) Consideran que es una vocación porque consideran que es un acto de servicio (C) los docentes que tienen autonomía y un elevadísimo interés por el conocimiento impactan (C) No sabemos A qué se deben los resultados de los estudiantes en relación a la institución, Pero lo que más se Reflexiona Es sobre las notas y resultados y muy poco

		sobre los procesos no sabemos nada de los procesos didácticos(C) El 55% mostro estar parcialmente con que el programa llena todas sus expectativas frente a los objetivos propuestos por lo cual es impotente revisar que de las expectativas no se cumplió (D)

Es con esta última matriz y habiendo sistematizado la información en las respectivas matrices que podemos dar inicio al proceso de interpretación de la información.

Matriz Valorativa del programa desde la matriz descriptiva: **descripción del PDPD a evaluar**

Derivado del hecho que los docentes que egresan de las universidades adolecen de ciertas competencias fundamentales de acuerdo a lo expuesto por DeZubiria en la entrevista, es importante que la institución proporcione un programa de formación que contribuya a cerrar las brechas entre los elementos teóricos y prácticos que trae el docente y los que requiere para su ejercicio profesional en IAM.

Con esta intención, la institución tiene en mente, para el perfil del docente, que destaque por su alto interés por el conocimiento, autonomía y que se intereses por comprender en profundidad al sujeto que tendrá en el aula de clase.

El programa busca que el docente, se apropie de una manera flexible de los principios generales de la propuesta pedagógica, la filosofía institucional y sus fundamentos teóricos y epistemológicos. Que en el diario desarrollo de sus contenidos logre transferir al aula, la pedagogía dialogante, desarrollando en los estudiantes avance en los campos cognitivos, valorativos y praxicos.

Es por esto que la institución ve en la formación de los docentes, un pilar fundamental de la propuesta, que ha contribuido en gran medida a que la innovación pedagógica se mantenga y avance de manera constante.

El desarrollo del programa de formación se hace en dos líneas. La primera basada en el desarrollo individual del docente, en el cual se le proporciona una amplia bibliografía que le permite sus desarrollo.

La segunda es un componente colectivo, que es la mayor apuesta de la institución, es el pilar fundamental de la misma, y se desarrolla en tres momentos. El primero donde el docente puede entrar en diálogo con sus compañeros y la institución desde sus dudas particulares allí comprende los conceptos inclusores del modelo pedagógico. En el segundo el docente interactúa con sus pares desde las preguntas pedagógicas curriculares de su área específica del conocimiento, abordando aspectos didácticos y curriculares de su área. Para terminar, el docente se forma desde la interacción con sus compañeros de grado, compartiendo experiencias de estudiantes con edades de desarrollo similar, en la cual puede comprender de forma clara la dinámica propia de sus estudiantes.

Por último, se espera que el programa de formación se desarrolle de forma integral, en el cual se borden elementos tanto teóricos como prácticos, que le permitan al docente materializar de forma efectiva en el aula todos los conceptos abordados, que el docente cuente con herramientas que aseguran la transferencia de los fines de la propuesta pedagógica a los estudiantes y sus familias.

Para terminar, el programa debe llevar al docente a la revisión y reflexione de forma permanente, en la búsqueda de nuevas formas para el desarrollo de su trabajo, desarrollando sus competencias en el proceso. Se espera que los hallazgos encontrados sean sistematizados y generalizados en nuevos elementos teorico-prácticos, que promuevan que la innovación pedagógica se conserve.

Matriz valorativa del programa desde la matriz de juicios: hallazgos y valoración del PDPD.

Siendo un poco más minuciosos podríamos argumentar los siguientes hallazgos desde los consensos y disensos: el primer consenso lo ubicamos en la formación previa al servicio de los maestros. Para las directivas de la institución es claro que la formación que reciben de manera previa los futuros docentes no es la adecuada para sumir la propuesta educativa. Esto es compartido tanto por los docentes como por la coordinación del programa. Se resalta que la formación previa al servicio es muy estructurada en ámbitos teóricos y menos en aspectos prácticos. Es por esto que los directivos ven en la formación de sus maestros un pilar fundamental para el logro de los objetivos institucionales. De alli que lo que las directivas quieren un programa que brinde los conceptos esenciales para iniciar el ejercicio docente. Desean que los docentes se apropien de los principios generales de la propuesta institucional,

de los fundamentos teóricos y logren un muy buen nivel de claridad en los conceptos para que logren llevar al aula el modelo pedagógico institucional integrando teoría y práctica.

Ubicamos otro acuerdo en el perfil del docente de la institución, el cual es descrito como un docente con una actitud muy dispuesta a aprender, altamente interesado por el conocimiento y con una necesidad de logro muy grande.

El siguiente acuerdo lo ubicamos en torno al cómo desarrollar la propuesta. Es claro para las directivas y la coordinación del programa, que la mejor estrategia para el logro de los fines del programa es el trabajo grupal. Se reconoce que esta es la principal fortaleza que debe potenciar el programa. Para esto ha establecido en la institución espacios de diálogo de clima institucional entre los maestros como metodología de aprendizaje y de desarrollo del programa, derivado de esto, la institución propicia la conformación de grupos de estudio en varias líneas.

Ubicamos el siguiente acuerdo en el hecho que el programa permite que se conozcan las bases teóricas de la propuesta, y que se puedan llevar al aula de forma práctica. Sin embargo, las propuestas de formación de los docentes en forma general, tanto en las instituciones, como en las universidades tiene un alto contenido teórico y muy poco se reflexiona sobre lo práctico. Dado esto es posible que se tenga un gran avance teórico y menos practico. Esto implica que puede tener un alto riesgo de brindar a los maestros pocas herramientas prácticas, que le permitan materializar la teoría en práctica en el aula de clase.

Los maestros creen que un programa de formación debe brindar muchas herramientas prácticas, de cómo convertir los elementos teóricos en estrategias que puedan aplicar en sus aulas de clase.

Todos los involucrados en el programa reconocen la gran importancia e impacto que el programa tiene para el desarrollo de la institución. Derivado de esto todas las partes trabajan de forma muy comprometida en el desarrollo del mismo. Las directivas ponen a disposición de los docentes todos los recursos posibles para el desarrollo del mismo. Los docentes reconocen que la intuición les ha brindado todos los elementos que se requieren y eso es algo que valoran de forma significativa.

Ya en la ejecución y los resultados del programa encontramos los siguientes consensos.

El consenso más retomado por parte de los tres estamentos es el relacionados con los elementos teóricos y los elementos prácticos del programa. Este es un elemento central ya que ocupo un lugar amplio al cual llegaron las partes. Tal como lo intuía de forma previa el cuerpo directivo de la institución, el desarrollo integral de la propuesta de formación (integral es el desarrollo de reflexión teórica y practica) tiene un sesgo cognitivo. Esto quiere decir que la institución tiene muy claro muchos aspectos teóricos en campos como las competencias, la didáctica o la evaluación. Sin embrago este brinda muy pocas herramientas prácticas de cómo convertir esa teoría en acciones concretas para la mediación en el aula. Es un programa muy exitoso a nivel cognitivo y teórico ya que ha logrado generar mucha producción en ese campo como se mencionó anteriormente, del gran número de publicaciones. Es un programa que a criterio de los docentes les ha aportado de forma significativa elementos conceptuales. Un reducido grupo de docentes argumenta que el programa les brinde herramientas practicas por lo cual se consideran docentes muy buenos a nivel teórico, concluyen que el programa les ha permitido conocer muy bien la propuesta a nivel teórico. Derivado de lo anterior el programa brinda pocos elementos prácticos que puedan llevar al aula. Esto ha generado que las

competencias didácticas estén menos definidas y se revise menos la práctica, y al faltarle la praxis el impacto es desigual. Puede que los docentes tengan una gran disposición, pero puede también que estén agotados con los elementos teóricos, ya que este componente puede ser excesivo. Esto es un elemento muy importante a revisar, ya que modificar las practicas docentes lleva tiempo, y al trabajar menos en este componente, el atraso se hace más significativo. De igual forma otros aspectos de la institución giran en torno a la teoría y menos a la práctica. Se menciono que por ejemplo la evaluación de los docentes y aspectos relacionados con el ascenso puedan estar muy relacionado solo con aspectos teóricos y menos con elementos prácticos.

El siguiente elemento de acuerdo en torno a los fines logrados por el programa es el nivel de transferencia de lo visto en el programa al aula. Los interesados reconocen en gran medida y le atribuyen el logro de los estudiantes en evaluaciones externas, al trabajo realizado de formación continua por los maestros.

El último elemento de acuerdo es el relacionado con la motivación que general el programa para la institución. Para los tres estamentos es claro que el programa genera alta motivación derivado de la actitud positiva de las partes frente al mismo. Unido a esto el programa les permite mejorar sus condiciones laborales y poder ascender en el escalafón interno y sobre todo ser reconocidos de forma pública, lo cual es una de las cosas que potencia las directivas de la institución.

Ahora evaluemos el programa desde la óptica de los disensos. El primer disenso lo ubicamos en relación a uno de los pilares del programa. Uno de los principales objetivos del programa radica en llevar al docente a la reflexión, sistematización y generalización de

elementos teóricos y prácticos. Sin embargo, la coordinación del programa ubica la sistematización de la experiencia como una debilidad, ya que observa en los docentes bajos resultados en este aspecto. El estamento directivo tiene claro que para sacar adelante una institución requiere de la conformación de grupos de trabajo que lleguen a este objetivo. Sin embargo, observan que el impacto en aspectos teóricos es muy destacado, allí ubican tanto la reflexión como la sistematización. Ya frente a aspectos prácticos referidos a la experiencia hay una muy poca reflexión y sistematización grupal.

El siguiente disenso lo encontramos en torno al currículo del programa. Para la dirección del programa, el currículo debe provenir de la necesidad de apropiación y formación en torno al conocimiento del modelo pedagógico de la institucional. La estrategia debe ser la formación grupal, que genere reflexión y sistematización de los logros teóricos y prácticos de los mismos. Para el estamento docente el currículo del programa debe atender a las necesidades institucionales anteriormente mencionadas, pero además debe involucrar otros aspectos.

Para la coordinación del programa, el currículo además debería incluir tres aspectos adicionales. Las necesidades educativas propias del contexto colombiano, elementos terorico-practicos de psicología del desarrollo y lógica. Por último, el currículo debería permitir conocer y describir el contexto próximo de la institución, ósea debería permitirles a los docentes conocer al estudiante y sus características. Este último aspecto es el que más parece preocupar a la coordinación del programa. De acuerdo con este estamento los docentes son muy buenos en aspectos teóricos, pero no ve en lo docentes una preocupación por conocer de forma clara los estudiantes. Los docentes ingresan muy centrados en los contenidos y ubican esto como un objetivo.

El siguiente disenso lo ubicamos frente a las competencias. Para las directivas de la institución, el programa busca modificar las competencias de los docentes en los ámbitos cognitivos, valorativos y praxicos. En este orden de ideas, para la coordinación del programa es importante entrar a definir las competencias docentes en términos de lo que el docente debería saber pensar, saber hacer y saber sentir. De igual forma la coordinación del programa observa que las competencias didácticas tampoco están definidas al interior de la institución, percepción es compartida por los docentes, ya que estos señalan que estas no son del todo claras, aunque reconocen que el programa si ha modificado de forma positiva y significativa sus competencias.

Podemos ubicar el ultimo disenso en una característica logística del programa. Para la dirección del programa el mejor mecanismo de garantizar la cohesión de los equipos de trabajo es asegurar los tiempos de trabajo y la continuidad del programa, para esto es importante contar con un adecuado seguimiento del mismo. Sin embrago podemos ver que para la mitad de los profesores encuestados, no cree que el programa se ha desarrollado de forma continua. Manifiestan que ha faltado continuidad del proceso, se le observa segmentado y no hay una clara diferencia de niveles de formación. Esto sugiere que es importante aclarar los propósitos del programa, así como su currículo. El otro aspecto referido es más de la organización de los tiempos ya que el programa en ocasiones se cruza con otras actividades institucionales por lo cual desplaza el mismo limitando el tiempo efectivo del programa.

Los últimos disensos los ubicamos ahora en aspectos que son retomados o evidenciados por un solo estamento y que no es mencionado por los otros.

Desde la dirección: La dirección del programa observa que el problemas es mas global y estructural en torno a como se ha abordado la formación posgradual de los maestros en Colombia, derivado de no tener un sistema educativo articulado. Es claro que entre los diferentes niveles de formación no hay puentes de comunicación, es así como la educación preescolar se encuentra desarticulada de la primaria, la secundaria y la profesional. Esto genera en la formación del futuro docente un complejo problema. Quienes forma a los futuros decentes en las universidades son persona con poca experiencia en el campo, por lo cual no conocen ni entienden las dinámicas de los niveles a los cuales orientan. Esto motiva problemas como la dificultad de incorporar modelos más innovadores y restringe a los docentes a los modelos educativos tradicionales.

Esto lleva a las directivas a concluir que es importante romper con el paradigma de formación docente en las universidades, requiere que las universidades vallan a los colegios y así logren comprender realmente las necesidades que debe atender de forma clara los programas de formación posgradual de los maestros, esto rompería la lógica del sistema educativo, de creer que, si cada docente es bueno, la institución es buena, lo cual no es verdad

Ya en el caso de la formación en el instituto, la dirección ve en la lógica del programa de formación una condición necesaria de permanencia. Esto derivado de ser una innovación, lo cual implica que este docente inquieto por el conocimiento se esté cuestionando de forma continua en torno a su quehacer, y búsque de forma continua la promoción del desarrollo del pensamiento, las competencias comunicativas y las actitudes en los estudiantes.

La dirección ubica algunos inconvenientes en el desarrollo del programa tales como un tiempo reducido en los procesos de inducción, que solo logra cubrir algunos elementos fundamentales, la poca evaluación del programa y algunas actitudes con que llega el docente en torno a la visión cultural de la formación, que ven en esta un incremento de trabajo y al no llenar sus necesidades, la ven como una pérdida de tiempo.

La dirección del programa concluye que el programa podría haber incidido más y tener un mayor impacto en la institución si hubiera evaluado de forma más sistemática este, para revisar que iba bien y que aspectos se podrían mejorar.

Desde la coordinación del programa: La coordinación del programa ubica otros aspectos centrados en las observaciones que hace de los maestros en formación. Se observa que los docentes con mayor trascendencia institucional y mayor apropiación del programa son aquellos que tienen alta autonomía y un elevadísimo interés por el conocimiento.

Ubica un docente muy centrado en los contenidos al llegar, y con una muy baja reflexión en torno a quien es el niño que tiene al frente, de allí lo vital del programa, ya que un grupo de estudio le podría brindar este espacio de reflexión.

Por último, clasifica en general a los docentes en dos grandes grupos: docentes que tienen como proyecto de vida ser docentes y otros que ese es su trabajo, de allí la importancia de motivar en el docente la educación como un acto de servicio.

Desde el estamento docente podemos además señalar tres aspectos adicionales.

Coherencia: al preguntarles por la relación entre el programa y lo que se requiere para el trabajo diario el 48% dice estar parcialmente de acuerdo y ven la coherencia. El 57% está

parcialmente de acuerdo en que el programa brinda todas las herramientas pedagógicas para su trabajo diario, por lo que ubican vacíos que sería importante entrar a revisar. Por otro lado, el 61% de los docentes estaría parcialmente de acuerdo que pueden poner en práctica en el aula los objetivos del programa.

Realimentación: Solo la mitad de los docentes encuestados estaría parcialmente de acuerdo en que el programa es un elemento de apoyo para identificar sus falencias y brindarle estrategias de mejora, aunque el 83% manifiesta que el programa está alineado con sus necesidades de formación.

Auto-formación: Cerca de la mitad de los docentes (57%) manifestaron que aprende más del programa que lo que puede hacer de forma independiente o autodidacta. Un poco menos de la mitad (47%) argumento que aprenden más de su experiencia cotidiana que del programa de formación, convirtiendo a la praxis en un elemento vital para rescatar en la memoria institucional.

Como vemos en los tres casos anteriores los resultados se encuentran muy polarizados con aproximadamente la mitad de los profesores ubicando coherencia retroalimentación y autoformación. Podríamos establecer parcialmente que el 55% de los docentes manifestó que como conclusión, el programa lleno todas sus expectativas frente a los objetivos propuestos, por lo cual es impotente revisar que de las expectativas no se cumplió.

Discusión de los resultados

Coherencia entre lo propuesto y lo alcanzado. Como se mencionó y recordamos los fines del programa radican en generar una cultura y clima institucional de dialogo permanente entre los docentes, en el cual el elemento protagonista es la reflexionen pedagógica en la búsqueda de la comprensión de la propuesta institucional. Derivado de este proceso se espera que el docente apropie y logre poner en práctica de forma activa los conceptos inclusores y propios de la propuesta con sus estudiantes. Así mismo se espera que los docentes logres sistematizar las experiencias y estas sirvan como referente para un trabajo cíclico de capacitación de los futuros docentes. Si bien para la institución es claro que el docente llega con falencias de su formación previa y de otras herramientas que requiere para el desarrollo de su trabajo esto es subsanado mediante el programa de formación. Par esto la institución abre los espacios y brinda todas las herramientas para el desarrollo del mismo.

Con esto en mente podríamos asegurar que el programa cumple con los fines propuestos. Se reconoce que el proceso permite conocer los elementos necesarios para que el docente apropie y aplique en el aula los elementos de propios del modelo pedagógico de la institución. El trabajo ha sido activo y permanente y ha posibilitado la generación de muchos elementos teóricos, que fortalecen la propuesta pedagógica y se pudieron sistematizar de forma efectiva. Estos factores permitieron que el profesor se adaptara al modelo de la institución y lo llevara al aula, los estudiantes obtuvieran buenos resultados y la innovación se mantenga. Esto derivo en que se alcanzaran los fines propuestos por las directivas.

No se logra en el programa. Como se mencionó, el programa tendría dos componentes uno teórico y uno paraxico. En este segundo elemento podíamos decir que el programa es menos efectivo. La reflexión en torno a aspectos teóricos resulta excesiva, varios elementos

institucionales giran en torno a elementos teóricos como la definición de las competencias, evaluación de los maestros, promoción y asenso de los mismos. Los profesores argumentan que al no trabajar aspectos prácticos es difícil hacer la trasferencia de los elementos teóricos al aula, y por ende se desarrollan menos sus competencias en esta área, por lo cual recurren a trabajarlo de forma auto-didacta y buscan en la formación individual y de la experiencia suplir este componente. De esto es claro que se lleva menos a la sistematización, al convertirse en una tarea menos dirigida y planificada. A juicio de los docentes además no se cumple con un proceso continuo de formación, y esto ha dificultado su nivel de avance.

Se logra de mas. Los logros no estimados por el programa los podemos ubicar de forma clara en tres aspectos fundamentales. El primero fue permitir que la institución consolidarla y se posicionarla de manera muy rápida entre las mejores diez instituciones del país en los últimos 25 años, con una amplia difusión e impacto de su modelo que es regionalmente conocido. Como consecuencia del proceso de sistematización teórica, la institución pudo divulgar en muchas publicaciones los hallazgos de la misma, con lo cual la innovación se mantiene.

El segundo logro fue permitir a los estudiantes excepcionales resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional.

Por último, se logró consolidar un buen grupo de trabajo que genero un clima de trabajo activo y con altos niveles de motivación contribuyendo a la formación y desarrollo de las competencias de los docentes en diversos campos.

Podemos entonces resumir de este apartado que el programa es uno de los pilares fundamentales de la propuesta de la institución, se constituye en el núcleo de la innovación

pedagógica en el Instituto Alberto Merani, ya que es el medio que permite la comprensión de los fundamentos teóricos, que orientan la propuesta. Es el medio en el cual se mantiene los principios y se dan a conocer a los nuevos maestros que se incorporan a la misma. Como se pudo evidenciar la propuesta ha sido totalmente exitosa en el fin anteriormente expuesto pero ha sido menos efectiva en apoyar al docente en aspectos prácticos de cómo implementar las teorias en el aula, esto ha planteado sin lugar a duda un gran reto de cómo llevar el programa de formación docente a una etapa nueva, en la cual se concentre en aspectos praxicos, en brindar elementos en los cuales el maestro vea el programa como una herramienta que le permita poner en práctica todos los elementos teóricos abordados. Seria interesante poder dividir el programa en dos etapas que cubran esta necesidad encontrada.

Conclusiones

Los docentes ingresan al servicio, y al Instituto Alberto Merani (IAM) muy centrados en los contenidos y con competencias desiguales, derivado de una formación tradicional y descontextualizada por parte de las universidades, aumentando la dificultad para incorporar modelos más innovadores. Esto exige la incorporación de programas de formación permanente de docentes (PDPD), y aunque estos programas tienen problemas culturales al ver en estos un incremento de trabajo, no llenan sus necesidades y terminan viéndolo como una pérdida de tiempo.

Es por esto importante evaluar la efectividad del programa de formación en el IAM y establecer los cambios observados derivado del mismo tanto a nivel individual, colectivo como institucional.

Para que un programa de formación desarrollado por una institución de forma propia como en el caso del IAM resulte significativo, exitoso, modifique las competencias de los docentes y logre impactar en sus estudiantes, debe estar muy concentrado en el trabajo colectivo. Este ha mostrado que promueve la reflexión y la sistematización permanente de experiencias, como fruto de la interacción permanente del maestro con sus pares de trabajos, que discuten y reflexionan con objetivos e intereses comunes y claros de forma dirigida. Sin embargo también encontramos que la formación individual o autodidacta, tiene la dificultad que limita la sistematización del proceso y tiene un bajo impacto institucional.

Este programa de formación promueve el interés por el conocimiento, el desarrollo de la autonomía así como el intereses por comprender en profundidad al sujeto que se tiene en el aula de clase, logrando en estos el desarrollo en los campos cognitivos, valorativos y praxicos.

Encontramos en el caso del IAM que los programas deben ser integrales, en el cual se borden elementos tanto teóricos como prácticos, brindando herramientas que aseguran la transferencia al aula. Deben permitir al maestro convertir elementos teóricos en estrategias que puedan aplicar en sus aulas de clase, este proceso lleva a los docentes a la búsqueda de nuevas formas para el desarrollo de su trabajo, desarrollando sus competencias en el proceso.

Estos programas de formación se deben evaluar de forma permanente, para poder asegurar la continuidad del proceso, y no se le observa segmentado, debe tener una clara diferencia de niveles de formación. Es por esto por lo que desde el inicio se debe aclarar los propósitos del programa, así como su currículo.

Por ultimo queremos señalar la importancia del trabajo mediante las matrices de juicio de Robert Stake. Este trabajo planteo un diseño metodológico para evaluar programas mediante

este modelo teórico, y contribuyo a la poca bibliografía disponible, permitiendo mostrar a futuros investigadores como se puede emplear de forma clara esta metodología.

Recomendaciones

Es importante que las instituciones de educación incorporen dentro de sus proyectos educativos institucionales planes de formación permanente de sus docentes. Estos permiten de manera clara hacer una apropiación de la filosofía institucional, conocer de primera mano las necesidades de la comunidad que atienden y brindar estrategias claras a los maestros de cómo promover el desarrollo que sus estudiantes requieren. Permite al docente ubicar sus fortalezas y debilidades, y en un trabajo colaborativo consolida las competencias que el docente requiere.

Los programas de formación emprendidos por las propias instituciones como en el caso del IAM, debe conservar un equilibrio entre elementos teóricos y prácticos, deben brindar realimentación constante y si promueven la autoformación, deben tener cuidado de asegurar la sistematización y el seguimiento continuo de sus logros y avances.

De igual forma es importante que toda institución evalué de forma permanente y periódica la gestión de la formación docente, por lo cual es recomendable explorar evaluaciones más cualitativas que cuantitativas, más del corte responsivo, ya que estas brindan una mirada etnográfica, permitiendo recoger la experiencia, la cual puede ser sistematizada y contribuir así al poco reporte de casos en este tema, poco trabajado en educación.

Por último, se requiere que las nuevas políticas de formación de los docentes en servicio vinculen a las universidades, para que estas vallan a los colegios y no al revés, y así logren comprender realmente las necesidades y el contexto en el cual se encuentra el docente.

Referencias

Álvarez, C. Á. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, …..*28*(1).

Avalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. *Perspectivas*, *XXXII*(3), 154. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_APOYO3.pdf

Benavot, Aaron. Desafíos, L. Y. (2015). LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015, UNESCO *1*. Retrived from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Bogdan, R & Taylor, S. (1987) Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion. Barcelona Paidos

Bruns, B & Luque, J (2014) Docentes Excelente. Banco Mundial. Retrived from https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5

Castellanos, S. La cualificación de los docentes y su impacto institucional, hallazgos desde cinco estudios de caso. Retrived from https://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Castellanos-Cualificacion_de_docentes.pdf

Chang,E & Simpson, D (1997) The Circle of Learning: Individual and Group Processes

Retrived from http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/608/730

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, *85*(2), 111–132.

Esther, L. (2006). Redalyc.LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior - educar_a2015v51n1p81.pdf. *Educar 2015*, *51*, 81–107. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2015v51n1/educar_a2015v51n1p81.pdf

Ferández, J. T. (2007). La evaluación del impacto de la formación como The Evaluation of the Impact of Training as a Strategy of, *9*.

Formación Docente , Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico Víctor Díaz Quero. (2006).

Gairín, J. (2011). EN COMPETENCIAS Competency-Based Training of teachers, *63*(1), 93–108.

González Tirados, M. R., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *43*(2002), 1–14. Retrieved from http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf

Guzman Ibarra, I., & Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes : reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, *14*(1), 151–163. Retrieved from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electr'onica de Investigaci'on Educativa*, *8*(2), 1–11. Retrieved from http://redie.uabc.mx//contenido//vol8no2/contenido-imbernon.pdf

Instituto Alberto Merani (http://www.institutomerani.edu.co/principal/nosotros/)

Lajo, M. R., Andrés, J. M., Miguel, M. De, & Cabrera, F. (n.d.). Revista de Investigación Educativa Director :

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Los Educadores En La Sociedad Del Siglo XXI*, 161–194.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*.

Parra, J. (2014) El desarrollo de las capacidades docentes. IDEP Retrived from http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Desarrollo_capacidades_docentes.pdf

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *68*(24,2), 37–60.

Perrenoud, P. (2001). Source et copyright à la fin du texte La formación de los docentes en el siglo XXI. *Santiago -Chile)*, *3*, 503–523.

Stake,R. (2007) Investigacion con estudio de caso. Morata cuarta edicion.

Stake,R. (2011) Program evaluation particularly responsive evaluation. Journal of multidiciplinari evaluation vol 7 No 15

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, *41*(2), 207–222. Retrieved from http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf

Valdemoros-san-emeterio, Á., & Lucas-molina, B. (2014). aula abierta. *Aula Abierta*, *42*(1), 53–60. http://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5

Zubiria J. (2002) Los modelos pedagogicos. Hacia una pedagogia dialogante. Ed Magisterio.

Zubiria J. (2009) Como investigar en educacion. Ed Magistertio

Zubiria J. (2013) Como diseñar un curriculo por competencias. Ed Magisterio.

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
Formación docentes	Considera usted basado en los resultados de los estudiantes que los nuevos docentes recibieron la formación adecuada y	No yo consideraría que es muy complejo el problema porque como la innovación es tán estructural tan general **no es fácil a un nuevo docente prepararlo en todos los campos** entonces **sólo se hace una inducción no es completa requeriría muchísimo más tiempo requeriría mucho más lectura previa al ingreso** **(O)**por poner un ejemplo el sistema de evaluación es propio de la institución es una manera original de intentar evaluar el desarrollo es una Ese es inspirada en vigotsky de trabajar por zonas de desarrollo por niveles de desarrollo y esa no alcanza a antes del ingreso a realizarse un proceso de formación **(O)** por lo siguiente como es una institución que ha generado **un modelo pedagógico que ha definido de maneras distintas**	de acuerdo con los resultados de los estudiantes si la idea es mirarse si tu crees que los docentes que están llegando nuevos recibieron una formación que les permite comprender las necesidades de los estudiantes y de su contexto Berta en la universidad **Yo creo que la formación previa en las universidades muestras adolece de lo mismo** es decir primero quienes forman **Son teóricos son personas muy buenos lectores actualizados en la teoría pero muchos de ellos nunca han enseñado** **(N)**a escribir ni a leer ni han enseñado en un colegio luego porque hay muchos presos muchos prejuicios que ser docente de colegio es de menor valía que ser docente de universidad pero no se mira la práctica **No se mira la parte práctica que trae otros inconvenientes yo Considero que no están formados** **(O)** 1v digamos los casos más difíciles de

	acorde a las necesidades de los estudiantes y el contexto de las institucion es	**múltiples conceptos como la inteligencia el pensamiento el de competencias el de procesos de pensamiento el de instrumentos de conocimiento dimensiones es casi imposible abordarlo antes es 300 términos creados en la institución Entonces el proceso de inducción apenas cubre algunos elementos fundamentales** **(N)**Pero lo que sí es que posterior al proceso de induccion Viene un acompañamiento sistemático **(I)**en ese sentido el acompañamiento es bueno más que antes del ingreso Abre todo el panorama se dan algunos libros claves se piden al nuevo docente que los lea se realiza un proceso de inducción que lo ubica en la naturaleza de la institución a la que llega pero es bastante incompleto el proceso **Sólo se puede completar meses años después de que el docente haya ingresado(I)**	abordar llegan un estudiante muy bien preparado a nivel teórico pero el primer problema que uno tiene que enseñarles a bordar en muchos casos es cómo abordar un grupo como regular un grupo como **el docente llega es pensando en los contenidos pero no piensa Quiénes son esos niños como son los niños de 8 años de 10 de 13 en la actualidad** **(N)**Cuáles son los gustos qué gustos tienen qué música oyen Cómo es la relación de ellos con los adultos uno no sabe nada de eso entonces Llega de una vez hablar de unos contenidos y no puede hacerlo porque no se sabe vincular con un grupo no sabe regular un grupo no sabe motivar no sabe llegar a conocer el estudiante **(O)**considera que eso no es importante dedicarle una sesión a saber quiénes tiene el frente qué esperan de la clase sino de una vez que entiende por determinados conceptos pero no que expectativas tienen y que esperan aprender qué preguntas tienen ellos que les gustaría saber Entonces como hay poco conocimiento del estudiante de los estudiantes y de los grupos pues se les va mucho tiempo intentando enseñar algo y se quedan enseñándole a 45 niños y dejan que los demás hagan lo que quieran para mí es el **principal**

			inconveniente en la formación del docente previa a entrar a una institución no conocen nada del estudiante a quién le enseña no sabe nada y tampoco está Están muy dedicados a los contenidos **(N)** a su discurso a que les Oigan su discurso están muy centrados socialmente no no buscan saber que le gustan los niños cómo se comportan los niños que los motiva Esa es la principal deficiencia que he observado

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**
FORMACION DOCENTE	Desde su experiencia como aprende un docente.	Un docente aprende en distintos momentos y contextos **un docente aprende cuando revisa su práctica el punto fundamental es cuando convierte su práctica en una praxis y eso no lo puede hacer solo** **(O)**totalmente sólo para eso se requieren que haya equipos de área equipos de ciclo equipos de formación que le ayuden a sistematizar generalizar revisar interpretar sus prácticas **(J)** los docentes suelen ser personas muy concentradas en	desde mi experiencia **yo creo que el docente tiene que aprender básicamente tres cosas uno debe saber psicología del desarrollo** para saber a quién le enseña **dos debe saber una disciplina específica para saber que enseña 3 debe saber algo de lógica para saber cómo apelar a procesos a procesos lógicos de pensamiento o a procesos comunicativos para que se conviertan en herramientas(J)** del Cómo aprender entonces un docente pues puede aprender de diferentes maneras uno se

		el hacer son muy buenos en el hacer son muy dedicados a sus estudiantes en general **Colombia tiene docentes muy comprometidos esforzados por salir adelante pero con muy poca revisión de su experiencia** **(N)** por lo tanto aprenden poco con muy poca sistematización de sus prácticas y su experiencia **con muy bajas reflexión grupal** **(N)** la educación ha sido concebida desde una lógica de la fragmentación entonces las actividades grupales en general son muy débiles en la educación en general no le gusta al docente les parece perderás de tiempo y eso es muy grave porque **(N) el mejor momento de aprendizaje de un docente es el colectivo es cuando escucha a otro docente es cuando le explica a otro docente** **(O)** el sistema de evaluación que expuso es cuando confronta sus propósitos con los de otro docente es cuando de manera conjunta evalúa que logró y que no logró entonces la educación funciona como islotes muy sueltos esa expresión muy suero fuerte en el sur del país que cada maestrito con su librito El sistema	quedan con el mucho tiempo con el que enseñan consideran que enseñar es saber los contenidos y algunos lo hacen muy bien porque logran seducir al Estudiante se tornan muy interesante se saben tanto y generan preguntas que Capturan al estudiante aunque no conozcan mucho al estudiante pero sí es muy bueno en lo que sabe y genera motivación **Yo diría que aquí en el instituto hay un buen grupo de profesores así saben muy bien lo que enseñan y lo hacen** **(O)**También que logran impactar al estudiante sobre todo en los estudiantes de secundaria en querer saber tanto como sabe el profesor logran interesar lo logran cautivar lo logran generar les pregunta **aunque no sepan Cómo es el estudiante** **(O)** aunque sean bastante intuitivos en su forma de enseñar Yo diría que es como la forma más generalizada que **yo observó acá otros los de los más pequeños conocen muy bien a los estudiantes a los niños emplean muy bien la actividad rectora la el juego el juego de roles entonces lograr un buen contacto con los niños y los motivan pero son poco sistemáticos** **(O)**Hagamos este actividad ahora hagamos esta otra pero no miran para qué es actividad ni qué tiene que ver el

		educativo ha sido concebido desde esa lógica de que si cada docentes bueno la institución es buena o no es verdad **(N)**Además de que los verdad de los docentes son buenos **Hay que crear vasos comunicantes climas institucionales proyectos conjuntos trabajos en equipo Ahí es donde más aprende el docente** **(I)**un docente aprende fundamentalmente cuando revisa su práctica **(O)**pero para revisar su práctica como para revisarse Así mismo es más importante y los más importantes son sus compañeros las directivas los coordinadores de las áreas de los ciclos que son los que nos ayudan a mirarlos es que mirarse a uno mismo es muy complicado eso Por eso existen los psicólogos porque es tan complejo Que en general uno no puede uno es la persona más fácil de engañar uno se echa muchos cuentos entonces uno requiere de otra mirada Ojalá un compañero de ciclo Ojalá un compañero de aire como tenemos temas comunes problemas comunes son los que	ejercicio 1 con el 2 ni se ponen a secuenciar de lo más fácil o más difícil ni Estar mirando con todos esos ejercicios que se va a lograr sino que toman todo lo que lo que ven Lo van capturando desde el punto de vista de los contenidos son muy intuitivo es exactamente lo contrario que el otro que es muy sistemático en el conocimiento de su disciplina Estos son sistemáticos en el conocimiento del niño pero muy intuitivos muy **Yo diría que activistas en el mejor sentido de la palabra buscan muchas actividades para el niño pero como que no las organizan didacticamente** **(O)**para que porque a esta antes porque está después porque estás anterior etcétera como esas preguntas sino que van usando todo lo que ven todo lo que otros les aconseja y el tercer grupo que es el minoritario acá aprenden un poco digamos que por pasión se van más por el lado socioafectivo porque le gusta el contacto con los niños porque consideran que es una vocación porque consideran que es un acto de servicio al otro aunque no manejan a profundidad contenidos y tampoco sean muy sistemáticos en organizar sus contenidos para llevar a los estudiantes a esos contenidos **(J)**Yo diría que lo que observó

		en mayor medida nos permiten ubicar nuestras fortalezas y nuestras debilidades es en grupo**(I)** Cómo se da el aprendizaje por eso no sirve en general los procesos de formación externa porque el docente sale de la institución más que buscar que los docentes vayan a hacer maestrías deberíamos procurar que las universidades vengan a los colegios eso sería mucho más productivo para que la formación sede insitum **(I)** La formación se de en contexto Qué es el tipo de formación que requiere un docente fundamentalmente **(I)**intervención y s osea intervención yesid ósea realmente un profesor no podría aprender solo Julián **un profesor sólo podría como diría forester aprender solo después de haber pasado por procesos de reflexión y de discusión grupal** **(O)**es que generarán en él reflexiones sólo cuando haya pasado por eso ya la podría incorporar **(IONJ)**es lo que él dice cuando habla que claro que uno pueda tener aprendizajes directos sí sí y solamente si sí ha pasado por aprendizajes mediados o	acá es que la tendencia unos docentes que manejan muy bien sus contenidos y logran impactar en el interés y en la curiosidad de los estudiantes Y eso les genera motivación Yo diría que hay más docentes que dominan los contenidos entrevistador ellos como que aprenden más Ellos aprenden más de la teoría Berta ellos enseñan sus contenidos iban cautivando a los estudiantes a partir de datos nuevos de la curiosidad qué quiere saber tanto como el profesor pero no se detiene a mirar porque este estudiante no atenúa prendido no se detienen en el estudiante cuando hay un estudiante que no les funciona bien el discurso tradicional es que no estudia es que es vago pero no se detienen a hablar con él a ver si es que tiene problemas a veces que está bloqueado Hay algún asunto emocional que lo interfiere se alguna situación grave en su casa que lo bloqueé sino se queda almacenes contenido lo demás en esos son muy tradicionales no son expertos en llegar la estudiante a este estudiante que le impide aprender que le pide a preguntar van al estudiante llevan al estudiante a los libros no se detiene en la parte socio afectiva del estudiante Qué es y son ansiosos si son nerviosos que les impide

		sea son los otros los que en mayor medida nos permiten vernos a nosotros y por eso digo si es de la misma área es una maravilla porque tenemos tn maticas cercanas si es del mismo ciclo es una maravilla porque tenemos jóvenes con niveles de desarrollo **(J)**generales por lo tanto por lo tanto tenemos problemas relativamente parecidos hay algo sobre que hablar entrevistador la discusión no es etérea como en los colegios no se sabe donde sale Julián la reflexión de un docente es una reflexión muy distinta a la de una reflexión teórica es muy centrada en la práctica si usted entra una sala de profesores prácticamente siempre están hablando de los estudiantes de los estudiantes de los problemas del estudiante del problema del docente de los obstáculos que han tenido es una reflexión muy centrada en el proceso de los muchachos sí usted ve a un Grupo de docentes en actividades sociales por fuera en general están hablando de los estudiantes es un tipo de trabajo muy práctico y lo que le falta es reflexión sobre la	aprender entonces corren el riesgo de que se queden con los estudiantes más cognitivistas y se pierden de o no les importa realmente o no les no existe el componente socioafectivo del estudiante

		práctica es a la salona los compañeros y tiene un corporal esas reflexión para poder hacerla pero **Debería ser más colectivo muy tipo juntas médicas que hacen los médicos es muy bonito en este sentido los análisis las emociones las decisiones deberían ser muy colectivas no sé yo creo que nos parecemos más a una orquesta** **(IONJ)**Es verdad que uno puede tocar partituras distintas pero con una finalidad común bueno es que cada uno trabaja por su lado porque si cada uno trabaja por su lado la orquesta es un fiasco es un desastre no tiene que estar totalmente cohesionado en torno a una partitura a una finalidad a una coexistencia simultánea entrevistador ese objetivo sería como tal el pay es Julián ese objetivo estaría en marcado en el pay pero el objetivo básico básico es formar mejores seres humanos es jalonar el desarrollo de esos muchachos es que el pay le ayuda a uno Pay si puede servir como partitura debería decirle un poco Hacia dónde es que esa institución está enfatizando los distintos procesos **Por eso es gravísimo que cada**	

		uno trabaje aislado porque desaparece la práctica grupal **(I)**no hay partitura conjunta incluso con muy buenos maestros podría uno tener muy buenos maestros pero si trabajarán de manera desarticular los resultados serían muy malos muy pobres muy desiguales en educación es casi lo contrario Cómo articulamos más como cuestionamos porque el propósito Es el mismo lo que hace un docente de física de matemáticas de educación física Es lo mismo es jalonar el desarrollo del Muchacho sólo que usan contenidos distintos pero el propósito Debería ser muy similar	

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**

Competencias Docentes	Que tan importante es definir y contar con un marco de competencias docentes para la institucion	Bueno en realidad es muy importante un docente debería no sólo en el caso como por ejemplo nuestro de una Innovación **debería tener claro a nivel conceptual unas cosas entender el sentido y la naturaleza de la innovación pero debería también tener habilidad para plasmarla en sus aulas de clase no es sólo un problema cognitivo y teórico sino también práctico** **(I)**por lo tanto si **se requiere que el docente se apropie en distintas dimensiones pero que la institución de lo que la institución está buscando** que se apropie de una manera flexible que pueda en distintos momentos en distintos contenidos plasmarlo se requiere que tenga una buena apropiación conceptual para captar el sentido y la naturaleza los fines **(I)**se requiere que pueda hacer su trabajo manteniendo una coherencia **Con los principios generales de la propuesta pedagógica que se manejan la institución y con digámoslo con las maneras y los acuerdos que se hayan hecho en cada ciclo en cada área las finalidades las competencia(I)**	es de Vital importancia porque la brújula es decir **hay que definir Cuáles son las competencias o lo que un docente debe saber pensar saber hacer y sentir** **(I)**en su trabajo como docente pues es fundamental porque ellas son las que nos dan la brújula nos dan el norte nos dicen **Hacia dónde ir por ejemplo en la parte cognitiva en la parte de dominio en la parte teórica de la pedagogía dialogante** **(I)**están mucho más de marca **la comprensión de muchos aspectos de la teoría entonces la formación docente está muy dirigida hacia esa parte pero en la parte práctica están menos delimitadas(N)** a mi modo de ver **esas competencias hay más diversidad es más difícil de manejar de controlar porque cambiar las prácticas de los docentes lleva muchísimo más tiempo(J)** que cambiar los conceptos por ejemplo **en la parte ya valorativa y ética o actitudinal** también pasa algo similar el conocimiento que los conocía que **los docentes tenemos que ser autónomos interesados por el conocimiento solidarios(I)** tiene una mayor comprensión a nivel teórico y también hay una diversidad un Matiz de prácticas que combinan muchos modelos pedagógicos

		Que se hayan establecido para cada ciclo y cada área el trabajo educativo es es complejo porque en distintos espacios y en distintos momentos profesores aislados trabajamos con un mismo fin Entonces cómo garantizar que cada uno no haga un trabajo aislado como garantizar que se cohesión en esos trabajos y esto muy seguramente solamente es posible mediante una muy buena comprensión un muy buen seguimiento mediante múltiples reuniones de profes Dónde dónde vamos concertando y Ajustando lo que hemos concertado **(J)**entonces es válido en cualquier tipo de institución lo que acabo de decir pero en una Innovación pues aparece otro elemento complejo Y es que los fines los contenidos las estrategias los sistemas de evaluación pueden ser muy diferentes Como sucede en el Merani al optar por una ruta tan diferente en múltiples Campos curricular didáctico de sistema de evaluación pero sobre todo a nivel de modelo pedagógico de fines de contenidos es necesario que el profesor se artículo a un trabajo que ha	en la realidad pero definir las competencias es crucial Entrevistador Tú crees que esas competencias están definidas aquiral merani son claras para el grupo de maestros Berta **yo creo que está muy definido lo que es el modelo pedagógico pero a mi modo de ver las competencias didácticas no están definidas** **(O)**es decir si uno está si uno mira la teoría de la pedagogía dialogante si uno mira todos los artículos el último que salió del pan todo es teórico pero no hay una metodología Clara **no hay unas competencias que le permitan al docente saber qué hacer con las ideas previas** **(I)**cómo trabajar con ellas Cómo verificar si esas ideas se cambiaron o no los textos que se usan como didactizarlos Cómo buscar textos adecuados a la edad de los niños y no textos que son los que usan el profesor en la universidad o los que le gustan al profesor digamos Hay muchas disincronía en esos en esas experiencias del docente versus la experiencia de un estudiante como novato entonces hay mucha centracion en el docente el docente habla de lo que desde lo que a él le gusta desde los textos que estaba viendo obvio en la universidad desde su conocimiento Pero ha olvidado

		definido otras metas Entonces lo más probable es que un docente nuevo por ejemplo no la conozca porque son fines propios de una institución establecidos en una comunidad que no son de dominio nacional **(N)**entonces en una institución así tan innovadora Pues **los programas de formación docente son muchísimo más importantes son esenciales Si esto no funcionará la innovación fallaría** **(N)**como un todo y entre más radical sea el cambio versus los que dominan la educación en general el programa de formación se vuelve muchísimo más importante Por eso uno encuentra que las grandes innovaciones colombianas tuvieron programas de formación y de reunión durante varios años con una intensidad muy alta **(N)**todos los días reuniones Durante los primeros 8 años de funcionamiento tiene que ser así nosotros en el instituto Alberto merani durante los primeros tres años nos reuníamos todos los días**(O)** teníamos reunión de profesores de ahí en adelante hemos	Cómo era el a los 13 años cuando uno tenía 20 años más de experiencia ni de práctica ni de conocimiento Entonces ahí es donde yo Considero que tenemos menos impacto porque **no están claras las competencias didácticas para la pedagogía dialogante**(N)

		tenido en general 3 días de reunión es una necesidad especial en una Innovación	

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
PDPD	Qué tan importante es para una institución contar con un programa de formación permanente de sus docentes	Central Si no lo tienen cada uno se va por su lado si no lo tienen cada uno **hara su trabajo de la mejor manera posible pero desarticulada pero fragmentada** **(O)**si no lo tienen es muy poco probable que uno revise generalice que uno llegue a la praxis es muy poco probable yo la mayoría de los docentes que conozco incluso los muy buenos hablan de Juanita no de los niños que tienen que tienen algunas características están **muy centrados en el hacer en el individuo** **(O)**como que el tipo de trabajo que hacemos nos lleva allá entonces no tener un programa **así pierde PEI** pierda proyecto **pierda trabajo en equipo no es posible trabajo en equipo de otra manera** ahora esa **es una de las cosas más**	sí sí digamos **lo que aquí se hace los miércoles en la tarde son Realmente grupos de estudio** **(O)**que miran lo cognitivo pero a lo largo de toda de cada trimestre hay una serie de prácticas didácticas y pedagógicas que se están haciendo el informe de cada estudiante el balance del grupo la entrega de las interpretaciones que doy sobre los resultados de un grupo **ese balance cuando lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende más porque es integral se ve El dominio de los conceptos** como los usa para interpretar para comprender **(I)**se hace uno responsable de que pasó con mis estudiantes en mi asignatura tiene uno que derivar consecuencias de reparación de nivelación con los estudiantes que van más atrás y tendrían que idealmente ser coherente con eso que dijo ahí

		comunes hoy en Colombia y es que cada docente trabaja de manera desarticulada **(N)**Y es que **no hay programas de articulación de formación de articulación de sistematización** no hay es totalmente esporádico hay una reunión inicio de año otra fin de año los docentes se resisten a **los rectores les parece que es como una perdedera de tiempo** hay muy mal consenso **el sindicato bloquea los sistemas de reunión porque considera que Se incrementa el trabajo** **(N)**nadie la defiende los programas de formación en la práctica No **y se supone que es una actividad externa en otro momento en otro tiempo** en las universidades y **ahí ha sido donde las universidades entran a suplir a esas falencias deformación** **(N)**entrevistador el papel De las universidades que es lo que hemos visto en las mayoría de los casos es que lo que **buscan llenar los vacíos conceptuales que tuvo de su formación de pregrado el maestro Pero más no hace reflexión sobre la práctica(O)**	

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
PDPD	Porque un docente requiere un programa de formación permanente.	**El docente requiere un programa de formación permanente porque requiere articular el trabajo de uno con el de otro requiere convertir su práctica en praxis** **(I)**y él solito no lo haría por sí mismo pero un **programa si lo jalona para que todo el tiempo lo haga** si no lo tuviéramos el docente **se preocuparía de los niños pero no de las metas colectivas no del pei** **(O)el docente no tiene el PEI el docente tiene un niño al frente** **lo que hace un programa es articular el trabajo de todos los docentes es garantizar que cada docente revise reflexiones** siempre igual tú y yo **sistematice generalice** **(I)**el docente sólo No generaliza si usted entra una reunión de docentes los docentes están hablando de	Uy Esa es una muy buena pregunta lo primero **porque los contenidos van cambiando** tenemos que **estar actualizados** segundo porque **los contextos son bastante dinámicos** **(J)**los contextos mundiales los movimientos que hay en torno a la educación van gestando una necesidades para buscar una educación de calidad los contextos nacionales los entornos inmediatos los contextos culturales inmediatos de los papás Hay juego de expectativas hay como una dinámica de los distintos contextos que no los pueden que no nos permiten quedarnos quietos y nos toca estarnos formando permanentemente **(N)**Entonces tenemos que estar en un ejercicio constante de actualizarnos en los cambios conceptuales de la ciencia los cambios conceptuales de los paradigmas educativos en las

		Juanito de Pedrito de los problemas de Juanito de los de Pedrito pero para llegar a que los de Juanito son los mismos de los de los mismos del año pasado se requiere una mediación se requiere un jalonamiento del mismo docente porque él tiene enfrente es a Pedrito y él está preocupado y el establece una relación con él le preocupa periodista él sabe el contexto la historia los procesos previos **pero la generalización no es connatural al trabajo que hace requiere un esfuerzo** para que uno además de mirar a Juan ito miré los perfiles Mire lo que se puede inferir mire los grupos las tendencias entonces los programas son una condición para eso para llevar al docente a lo general para articular a un docente con otro para convertir la práctica en praxis	investigaciones que han tenido mejores resultados en general le preguntas al contexto tiene que ser una persona totalmente dinámica y cambiante el docente y **por eso necesita un grupo de estudio que se esté haciendo esas preguntas** porque se **puede uno quedar** con como dice el profesor Julián de zubiría con su asignatura con su cursito como si ese fuera **su pequeño mundo y el resto del mundo no existe** **(N)**entonces como que uno tiene que generarse preguntas hasta donde los niños que estoy tratando al cambiado si llevo 30 años enseñando será que los adolescentes de este último año que tengo funciona igual a los adolescentes de hace 30 años **(O)**no Yo supongo que no Será que la tecnología y el uso de la tecnología cambió las formas de comunicarnos si será que si yo me meto en esa tecnología puedo lograr formas de comunicación que disfruten más los muchachos si entonces me toca actualizarme Entonces **se necesita una formación permanente que la sociedad es cambiante**

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
PDPD	Existen diferentes formas Para orientar programas de formación teléfono de formación permanente de los docentes y modelos en los cuales al profesor Lo mandan	Digámoslo ahí el problema es muy complejo porque nosotros **en Colombia no tenemos un sistema educativo articulado un nivel con otro y cada uno está fragmentado** la **formación inicial no tiene nada que ver con la básica la básica no tiene casi nada que ver con la universidad** **(O)**son dos modelos dos miradas una no sabe que hace la otra entonces la universidad no entiende la básica no la conoce los docentes universitarios cacique por definición no son docentes de la básica por definición la gran mayoría fue poquito tiempo docente de la básica como un trabajo la gran mayoría no quería ser docente de la básica cuando yo entrevistó en esta misma mesa a docentes les preguntó aspirantes usted que va a ser dentro de 10 años mínimo mínimo el 80% me dice que aspira a ser docente universitario eso qué quiere decir abandonar la básica Entonces ve a lo absurdo **Cómo va ser que quienes abandonaron la básica Cómo hacer que**	**yo creo que cuando la institución tiene un programa internamente formación de permanente claro también tiene que permitir que los docentes se formen afuera sus maestrías en otras colectividades** **(O)**Eso está muy bien pero si la institución tiene un programa de formación permanente del docente en donde analiza sus prácticas como pasa **acá Cuando hacemos balances Es toda una escuela todos estamos analizando nuestras prácticas** **(N)**está el consejo directivo diciéndonos no están mirando esto estos datos sirven para esto Esa es la mejor escuela Cuando hacemos balances académicos porque es la parte práctica es donde salen nuestras interpretaciones porque a un grupo de estudiantes le fue determinada forma y a otros de otra y sale nuestras hipótesis y salen nuestras posibles explicaciones entonces Ellos están mirando realmente desde que paradigma estamos nosotros trabajando con los estudiantes si estamos haciendo Sólo atribuciones externas el problemas del estudiante o que es de la

	hacer una maestría otros en el cual un profesor aprende de un par de otros modelos en el cual un profesor Acompaña a otro Cuál es el modelo que más consideras tu genera Impacto y	**Quienes no conocen no entienden no gustaron de la básica nos van a explicar qué es lo que hay que hacer** **(O)**en la básica para eso Hay que crear leyes bien distintas como que para ser docente universitario en una licenciatura en una universidad usted tendría que ser docente de la básica hoy en día yo no tengo el dato Pero supongo que casi ninguno casi ninguno entonces **lo que se hace en la universidad es de tipo teórico impacta muy poquito** **(O)**en la básica los estudios en América Latina concluyen Que **las maestrías no correlacionan con el mejoramiento en la calidad toda América Latina** **(N)**lo ha estudiado en Colombia el estudio de la fundación compartir hace el seguimiento a los programas de maestrías en lenguaje en matemáticas y la conclusión general es que el impacto es prácticamente nulo si hiciéramos un estudio de tomar maestrías Qué impacto tienen en la calidad de un docente de la educación superior muy seguramente sería muy favorable para ser un buen docente de educación superior una maestría está muy bien	familia osea y atribuciones también internas en este tema no lo planifique lo suficiente o estoy tendiendo homogenizar y enseñarles a todos lo mismo O no e mirado los alcances de un grupo y de otro o como que eso le genera uno muchas preguntas de atribuciones internas que dependen del docente Qué es la variable que uno debería idealmente cambiar más porque es la que está alcance de uno sin embargo es la que uno menos toma porque no se ve ni se ve sólo a través de estos balances Y estos análisis y estas reflexiones colectivas allí donde uno se está viendo entonces uno se genera preguntas todo el tiempo entrevistador tu dirías que **para una institución es importante y determinante contar con un plan de desarrollo de sus maestros Berta Debería ser uno de sus planes que siempre debe estar dentro de las prioridades** **(N)**Berta sí sí digamos lo que aquí se hace los miércoles en la tarde son Realmente y grupos de estudio que miran lo cognitivo pero a lo largo de toda de cada trimestre hay una serie de prácticas didácticas y pedagógicas que se están haciendo el informe de cada estudiante el balance del grupo la entrega de las interpretaciones que doy

	digámoslo así modificabilidad en el docente para formarlo	pensada Pero eso mismo no sirve en la básica lo que pasa es que es la básica El problema del docente prioritario es como jalonar el desarrollo de los estudiantes y como usted muy bien lo dice **lo que hace la maestría en la superior es llenar algunos vacíos conceptuales es un trabajo de tipo teórico** **(O)**diseñado por alguien que conoce y comprende muy poco la lógica la naturaleza de la básica y del nivel de desarrollo de los jóvenes está muy desarticulado es como si los docentes de la básica nos sentaremos con los docentes de Educación inicial a decirles que deben hacer no sabemos no tenemos realmente ni idea hay muchas cosas donde ellos la tienen más clara ellos son más integrales Ellos están más centrados en el desarrollo quisiéramos unas maestrías nosotros serían unas maestrías buenas para lo que nosotros necesitamos y muy malas para lo que necesita un docente de Educación inicial esas maestrías en educación inicial yo creo que son las más malas de todas porque Están desarticuladas muchísimo mayormente eso sólo **se**	sobre los resultados de un grupo ese **balance cuando lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende más porque es integral se ve El dominio de los conceptos como los usa para interpretar para comprender** **(O)**se hace uno responsable de que pasó con mis estudiantes en mi asignatura tiene uno que derivar consecuencias de reparación de nivelación con los estudiantes que van más atrás y tendrían que idealmente ser coherente con eso que dijo ahí

		resolvería el día que armaremos un sistema educativo con vasos comunicantes mucho más articulado mucho más integral **(I)**pero con este integral tan con este sistema tan fragmentado no es posible yo no me siento en la capacidad de decirle a un docente de la inicial después de 40 años dedicado a la educación que debería ser no lo tengo claro tendría unas intuiciones pero no lo tendría muy claro lo mismo le pasa al docente universitario	

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**
PDPD	qué tanto aportan estos programas a la consolidación de las	**los programas de formación docente intentan modificar las competencias es muy probable que sólo lo logré en parcialmente** porque **para impactar una competencia tendrían que trabajar en las distintas dimensiones involucrar elementos cognitivos valorativos y prácticos** **(J)**tendrían que ser muy flexibles tendrían que pensar mucho en la transferencia **yo creo que**	Bueno si las competencias tienen varios componentes uno es el comprender las cosas y tener claro los conceptos **Yo diría que lo que más aporta es en ese componente en el componente conceptual en el componente práctico es en donde aporta menos ya queda una libertad total de usar todo tipo de prácticas pero no las revisa** **(J)**y ahí está el pero porque el problema **no es dar una libertad de prácticas sin mirar qué**

	competencias de los docentes Y qué tanto se las modifican	**los programas de formación docente tienen también el riesgo que tienen las maestrías Y es que sean programas mal con alto peso cognitivo pero que les falten integralidad(O) les falte abordar las distintas dimensiones les falte praxis es probable por lo tanto yo creería que el impacto es parcial el impacto es desigual (J)**hay que hay dimensiones menos impactadas como la socioafectiva dimensiones como la práctica menos pensada entonces me parece que **es muy probable que los programas tengan sesgos cognitivos cómo le pasa a las universidades(J)**	**prácticas tienen mejores resultados o cuáles son nocivas (I)**Por ejemplo si no se hace esa pregunta yo creo que esa libertad termina en un sincretismo que **no sabemos A qué se deben los resultados de los estudiantes en relación a la institución (J)**porque los resultados podrían depender totalmente de las actitudes de un estudiante que estudie **Yo creo que el que menos Maneja y el que menos revisa es el de la práctica de La praxis la reflexión de la teoría la reflexión sobre la práctica es alto la instituciones muy reflexión (O)**Yo diría que todo el tiempo se la pasa reflexionando todo el tiempo que hicimos los resultados generales y demás **Pero lo que más se Reflexiona Es sobre las notas y resultados y muy poco sobre los procesos (J)Yo diría que es reflexiva a partir de unas resultados evaluaciones externas que le hacen a la institución pero no sabemos nada de los procesos didácticos (J)Y**no sabemos nada porque no hay quién evalúa esos procesos no tenemos un evaluador externo Entonces yo diría que es dispar la competencia no se desarrolla en su totalidad Se desarrolla quizás más en la parte teórica conceptual y en la

			parte práctica de la reflexión y reflexión más desde la teoría y los resultados y mucho menos en la parte práctica y en la reflexión de los procesos O sea que es incompleta

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
PDPD	De dónde debería surgir los currículos para esos programas de formación docente	para esos programas de formación en las instituciones para el programa de formación en **instituciones lo clave sería que la institución tuviera muy claro su Norte su filosofía su modelo pedagógico (I)**sus énfasis sus currículos y que si tuvieran eso pues los programas de formación docente **deberían estar dirigidos a que ellos conozcan entiendan y transfieran esa propuesta (I)**osea los programas deberían ser propios de las instituciones pero pero **eso exige un nivel de sistematización de la experiencia de la institución exige mucha Claridad en el modelo pedagógico (N)**que tienen en el pei en las finalidades en las estructuras y **en general las**	El currículo **debe surgir de las necesidades de la calidad de la educación del país(I)** donde esté primero debe haber un contexto social histórico cultural y hasta ahora pues ya sabemos **Cuáles son los resultados de nuestra calidad educativa en relación a las pruebas que se han aplicado en segundo lugar debe consultar la necesidad del contexto inmediato (I)**Es decir de la población que está estudiando de sus padres de familia de sus docentes pero yo sí creo que debe consultarse **las necesidades de Elevar los niveles de cultura académica y social ciudadana en los estudiantes colombianos (J)**y en sus profesores para mí ese sería uno es mejorarlo y dos es que sea excelente no solamente contentarnos con mejorarlos sino llegar

		instituciones no tienen esa Claridad si las instituciones no tienen esa claridad los programas **(O)**de formación son anexos Son desintegrados son no No atienden una necesidad atienden una necesidad muy general Qué es que los docentes reflexionen pero no así a la finalidad de la institución Entonces le extraen un psicólogo para que les hable del desarrollo de los niños les traen un pedagogo para que **les plantee programa problemas pero no a sus diagnósticos no a sus prioridades(O)**	a una calidad una educación integral una formación cultural académica ciudadana y con un que modifique nuestras prácticas en la relación las relaciones sociales

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**
IMPACTO	Cuál es el principal objetivo que persigue el programa	el programa lo que busca Es uno **que el docente entienda un modelo pedagógico propio de la institución comprenda su naturaleza su origen** Yo creo que es alto **el programa Busca que los docentes conozcan y comprendan la filosofía institucional sus fundamentos teóricos y epistemológicos** **(I)**pedagógicos filosóficos lo	bueno el programa no es solamente lo que pasa los miércoles sin **el programa es transversal yo creo que todo el tiempo se está formando a los docentes** desde las reuniones de por la mañana de 7:15 a 7:30 donde se recuerda el día a día lo que tenemos que hacer lo que no debemos olvidar el para qué desde esas reuniones hasta las reuniones que hay con los

	de formación docente del merani	segundo **que busca es que el docente en sus contenidos en sus procesos entre el diálogo interactúe con ese modelo** **(I)asuma actitudes de inter estructuración** pre suponga que no es que van a venir las ideas desde afuera sino que el las a crear que él entre diálogo teniendo en cuenta su ciclo su área Con una reflexión de carácter más teórica que entré a interactuar con sus ideas previas lo segundo es ponerlo a él en diálogo **ponerlo a él en diálogo con esa fundamentación y con un grupo de profesores que tienen una característica común con el que es que está en el mismo ciclo o que está en la misma área** **(J)**o que está en el mismo nivel de acercamiento a la innovación **son tres momentos** donde puede entrar en diálogo o bien **desde sus dudas** de sus procesos iniciales o bien **desde las preguntas pedagógicas curriculares didácticas de su área** o bien **desde la mediación la didáctica la evaluación en su ciclo** **(I)**entonces lo que buscan finalmente es que todos apuntamos para el mismo lado	coordinadores de ciclo con los coordinadores de área querré nuevamente retoman el para que de la institución las reuniones de **los equipos de ciclo** cada coordinador de ciclo con su grupo de profesores y **lo mismo el de área** y la reunión con los estudiantes **lo que se hace los miércoles es como un manejo teórico y los conceptos inclusores de la pedagogía dialogante** **(I)**entrevistador el objetivo de esa parte del programa sería conocer la propuesta Berta **conocer la propuesta de de pedagogía dialogante decirle al profesor Dónde está usted y aquí Qué es lo importante y qué conceptos son los inclusores que usted debe manejar** **(J)**lo demás es muy colectivo y muy trasversal

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
IMPACTO	Cuál es el alcance y Qué actividades se desarrollan en el programa de formación docente del merani	**el programa tiene un componente grupal colectivo y un componente individual el componente individual está por la existencia de un amplio conjunto de libros quedan sistematizado la actividad pedagógica son** **(J)**17 libros escritos en la institución que le ayudarían a un docente a entender son 200 artículos que ayudarían a precisar algunos de esos componentes son 50 documentos 20 videos hay un paquete muy amplio de materiales que le permiten a uno un proceso de revisión **(O)Pero hay un componente más fuerte que es el grupal ese componente grupal se da en tres momentos en cuatro momentos se da en torno a un ciclo** **(J)** Cuando yo me reúno con mi equipo con mis profes que están trabajando en los mismos grados para mirar procesos de evaluación afinar prioridades del desarrollo	

		en un ciclo determinado para mirar actividades **(O)**conjuntas para mirar evaluaciones de los grupos es un proceso formativo muy importante cuando yo veo una institución **evalúa cada uno de los niños desde el punto de vista actitudinal** **(I)**estoy formando de otra manera unos principios institucionales **también se da al interior de cada área mediante el trabajo revisar y ajustar un currículum(I)** mediante el cual precisamos Cuáles son las competencias generales fundamentales que todos vamos a trabajar o que los docentes de un ciclo hemos elegido como prioritarias seda **al interior de un del equipo de formación cuando de manera colectivo revisamos Cuáles son los fundamentos pedagógicos de la institución y cuando después de revisado los fundamentos pedagógicos de la institución miramos desde mi área y desde mi ciclo Cómo podría participar en la propuesta pedagógica** **(O)**Cómo podría entrar en diálogo mi trabajo con la Travel con la pedagogía dialogante y también **se da en torno a un**	

		seminario de profesores que lo que busca es que anualmente revisemos sistematice hemos generalicemos las prácticas de un grupo de docentes **(I)**prácticas que en algunos años son de carácter didáctico Qué estamos haciendo didacticamente con un grupo particular de estudiantes en un ciclo determinado prácticas que en otro momento son para que actualicemos nuestros sistemas de evaluación Es como el de este año prácticas que en otro momento son una sistematización curricular como en el año 2018 Entonces serían grupalmente cuatro procesos de evaluación individualmente el acercamiento de un docente a la teoría pedagógica creada en la institución y al libros documentos artículos y videos	

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**

IMPACTO	Cuál ha sido el principal obstáculo en el programa de formación docente del merani	Julián el principal obstáculo lo tuvimos Durante los primeros 20 años un buen período Tal vez un poquito menos 15 18 años fue más fuerte es **la conformación del equipo es el problema crítico crítico** **(O)el promedio en los 10 primeros años de permanencia de un docente en la institución era 18 meses** eso implicaba **que cada 18 meses se iba la innovación** en cada docente hoy el promedio de un docente es 18 años hemos avanzado sensiblemente pero mientras no habíamos conformado un equipo el trabajo stps perdida el primer paso para la consolidación es la conformación de un equipo **sin un equipo no es posible sacar adelante Una institución** **(N)**pero en el caso de una Innovación que hace las cosas distinto Pues el problema es más complejo porque el nuevo docente llega con nuevos paradigmas anteriores entonces Echa para atrás la innovación Nosotros sí tuvimos unos 15 años muy críticos donde avanzábamos muy poquito porque no había un equipo pero yo creo que los últimos 13 15 años Pues **el equipo**	**qué se le da un peso excesivo a lo teórico y un muy bajo peso a lo práctico** **(O)**No a lo práctico No a lo metodológico es decir a sistematizar prácticas ya están sistematizados los conceptos los conceptos inclusores que queremos **Pero no se a sistematizado las mejores prácticas y metodologías para alcanzar esos propósitos que queremos** **(J)**para mí eso es lo más lo menos desarrollado y yo creo que es la principal crítica que nos han hecho otros programas cuando nos llegan a conocer la institución y otros teóricos y otros modelos que no tienen una metodología **(J)**nosotros podemos decir el sistema de niveles y podemos decir porque por ejemplo cómo planea un docente su clase no hay un modelo para eso no hay un modelo para de planificación que le diga al docente la mejor manera de planificar la clase es esta para que usted sea más eficaz para que no pierdas tiempo para que no haga su clase por ensayo y error para que aprenda de las experiencias de otros para que use generalizaciones y prácticas que ya están que se evidencia que han funcionado muy bien no hay esa parte A mi modo de ver esa parte metodológica por ejemplo Nosotros sí consultamos

		es muy estable y eso sí hace muy fácil el programa de formación **(O)**porque además de esto además de **esto un docente aprende de sus compañeros Aprende con compañeros más experimentados** **(I)en fundida** actican evaluación Ese es el obstáculo prioritario **un segundo obstáculo complejo Es que la mayoría de docentes lleva en su cabeza con modelos culturales evaluativos tradicionales pero cree que no Los docentes sienten que el currículo que está trabajando es muy innovador que el sistema que él tiene es muy innovador pero en la mayoría de los casos son muy tradicionales** **(N)**y cómo estamos entre una Innovación muy estructural muy general pues eso es juntos taculo sobre todo porque el docente nuevo cree que es innovador entonces adopta el modelo del instituto formalmente nominalmente es decir se considera a sí mismo dialogante Pero en la práctica es muy **heteroestructurante** o muy escuela activa adopta el modelo pedagogico dialogante pero **en la práctica**	los planes de asignatura **El currículo está los grandes propósitos que enseñar y cómo evaluar pero no está él Cómo enseñar hace falta esa parte** **(N)**que es toda la metodología por ejemplo hay un concepto inclusor al que yo le llevó haciendo seguimiento como desde el 2007 Qué es el de inter estructuración Qué es la inter estructuración por ejemplo Es dialogar o es cómo como yo elijo una persona está rigurosamente estructura tiene un sistema para pensar y para la estructura de él yo veo que mi instructora es desorganizar ísima que es muy espontánea que aprende por ensayo y error que está completamente caótica comprendiendo por caos no algo negativo sino que tiene más bien estocástico que es difícil ver qué es primero que es después porque hay muchas cosas en simultáneo y uno no puede ver cómo está haciendo las cosas no hay prioridades etcétera entonces a mi modo de ver **ese avancé siempre es teórico siempre que sale un documento es teórico es en conceptos pero no hay sistemas si hubiera un concurso nacional** que dijera que la institución tenga un sistema de enseñanza-aprendizaje **(I)**o un sistema de inter estructuración

		transmite información sigue fragmentando **(O)**El currículo adopta el modelo dialogante pero en la práctica hace poca transversalización prioriza poco competencias transversales de pensamiento éticas sigue muy centrado en su área en su asignatura osea el primer obstáculo es la ausencia obstáculo el segundo es el predominio tan fuerte de los modelos paradigmaticos heteroestructurantes en la mente de los docentes nuevos entrevistador	que puedo yo aprender de una persona sistematizando sistemático organizado jerárquicamente y observó mi estructura Entonces yo digo no tengo que aprender de esa persona tengo que analizar mi estructura mira esa persona como tiene las ideas generales muy claras mira como prioriza como jerarquiza Cómo es creativa yo voy a organizar lo mío porque cada día con su afán con ensayo y error y los niños van aprendiendo muy poquito mientras yo superó mis errores entonces tendríamos un diálogo entre dos estructuras una no organizada desorganizada estocastica muy difuso y una muy organizada como la estructura de esto me ayudaría organizar la mía para mí Yo lo pienso así es así es el concepto de inter estructuración pero no ocurre uno no sabe cómo es una persona estructurada Entonces qué puedo aprender de esa persona como reestructuró cómo me desbarató pongo todo afuera y luego Empiezo con un sistema a organizarlo y hacerlo muchas veces hasta que lo voy incorporando Más que la integración más que él sólo diálogo porque **dos personas muy caóticas pueden dialogar de todo caóticamente no llegar a nada esto por ejemplo es una**

			entrevista estructurada tiene un objetivo por ejemplo esas preguntas me ponen a pensar organizadamente **(O)**ves eso es una inter estructuración

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
IMPACTO	qué tan dispuestos o reactivos han sido los docentes ante Este programa	Yo diría que en general **la actitud es bastante buena que en general un docente que llega el merani** sabe que es una Innovación a **(O)**me hace muy poco la universidad de los Andes me preguntaba en un libro que están culminando sobre grandes pedagogos me decían del merani se dice que son la innovación o sea aceptan ese calificativo y yo decía no no podría aceptarlo porque implicaría desconocer innovaciones muy interesantes como el Juan Ramón Jiménez el gimnasio moderno la escuela activa de América Latina la unidad pedagógica la escuela pedagógica experimental pero sí creo que somos	Pues **yo diría que la mayoría de los profesores le gusta mucho aprender los profesores que llegan acá son muy interesados por el conocimiento son curiosos tienen retos tienen una gran necesidad de logro** **(O)**les gusta ponerse metas y entonces Y además como hay un escalafón interno se ponen retos **les gusta leer mucho les gusta hacer grupos de estudio hay menos grupos de praxis(O)** Y usted cómo hace esto yo como lo hago Pero **déjeme observarle su clase** pero cómo es su sistema y yo le digo como es el mío eso si no lo hemos iniciado Entonces desde el punto de vista teórico todo lo que sea saber y saber y Saber cosas nuevas les encanta hay una macrocefalia **y hay una**

		la innovación más general más estructural por ejemplo ningún otra Innovación ha transformado de manera completa El currículo ninguna son innovaciones más centradas en la evaluación como el Juan Ramón Jiménez en la didáctica como la unidad pedagógica en el modelo pedagógico como la escuela pedagógica en la didáctica como el gimnasio moderno pero El currículo ninguna lo ha tocado Entonces **el docente que entra al merani sabe eso viene con una actitud muy dispuesta a aprender muy deseoso aprender de conocer** **(O)**de conocer de explicar de interpretar entonces la actitud en general es buena es buena	**gran disposición muy poquitos lo han dicho abiertamente y que se cansan de tanta teoría pero yo creo que es que no les gusta la teoría sino que es excesiva y podría abordarse en la praxis en la reflexión sobre la práctica**(J)

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
IMPACTO	usted considera profesor	digámoslo **es una condición para alguien que quiera permanecer si no se metiera en la lógica de la formación docente sale el Instituto** **(N)**eso lo sabe el	**total total porque con base en ese programa ellos se presentan al escalafón y el escalafón significa no solo ser reconocidos públicamente como muy buenos docentes**

	Julián que el programa de desarrollo profesional docente es un elemento de recompensa y motivación para los docentes	docente eso lo sabe la institución y **tiene un elemento de compensación adicional al docente muy interesante y es que es un programa qué le ayuda a comprender una Innovación muy reconocida en el país y en América Latina** **(I)**y tiene también una compensación que es qué **le permitiría al docente ascender en el propio escalafón interno** **(N)**Yo le diría mire si usted está comprendiendo el sentido de esta Innovación usted puede avanzar en el avanzar en el escalafón y **avanzar en el escalafón ayuda con apoyos salarial y tiene una enorme ventaja Y es que al frente están docentes que llevan más de 20 años** en la institución Entonces sí creo que es un programa Qué **tiene una muy alta compensación para el profesor y por eso creo que lo toman con agrado** Si vienes exigente les obliga a un trabajo extra de reuniones de lecturas en términos generales lo asumen y yo diría que en un tiempo relativamente corto un docente se apropia de lo básico de	**teóricos sino con las mejoras su salario** **(N)**entonces claro y eso depende de la motivación de cada de cada quien si uno funciona por motivaciones intrínsecas pues le encanta aprender y querer saber más y otros funcionan por las dos motivaciones le gusta saber y todo y tiene una mejor recompensa que es un salario Qué **es un reconocimiento total es impactante es lo que más impacta porque te eligen te mandan a hacer exposiciones afueras etcétera** **(J)**etcétera entonces eso es un reconocimiento muy importante

		la innovación tal vez unos 4 años diría yo **(O)**Qué es breve	

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
IMPACTO	qué tanto Este programa ha modificado la institución Cuál ha sido el impacto del programa al interior	yo creo que **nos ha faltado trabajos como éste tuyo nos ha faltado evaluar el programa lo evaluamos intuitivamente** **(J)**nos ha faltado sistematizar para evaluar que logramos y que no logramos y por eso **creo que el programa podría haber incidido más en la institución si hubiéramos evaluamos que iba bien** **(O)**que no que nos ha funcionado que no estaría seguro que su impacto Sería más alto de todas maneras el impacto clave clave **clave es que es la garantía para que la innovación se conserve para que los docentes se apropien de la filosofía**(I)	No sabría contestar eso habría que hacer un estudio que es lo que creo que estás haciendo que te agradecemos pero mi respuesta y mi hipótesis **mi respuesta hipotéticamente que la ha modificado en una actualización conceptual y teórica** **(O)qué otra cosa que ha impactado mucho o impacta mucho en el docente es en las cosas en las que se Innova la Innovación por ejemplo trabajar desde el concepto de** **(O)desarrollo Yo diría que desde lo teórico** y lo innovador se hacen cosas diferentes se evalúan cosas diferentes

	de la institución		

CATEGORÍA	PREGUNTA	ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA	ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO
IMPACTO	qué tanto se transfiere lo que el profesor aprende al estudiante que tanto llega al aula	porque hablábamos anteriormente que el profesor estaba motivado se sentía comprometido pero también veíamos elementos si está muy concentrado en la pedagogía tradicional que tanto pensaríamos que él realmente que todo esto que aprendió todo esta lectura los cursos las reuniones la discusión de sus prácticas Qué tanto está llegando al estudiante como tal Julián **Yo diría que bastante Yo diría que el nivel de transferencia es alto porque es alto porque es una teoría muy válida no es no es una teoría suelta(J)** sin una teoría que diálogo todo el tiempo que sea justo todo el tiempo eso lo vemos en sistema de evaluación entonces **me parece que la teoría ha llegado a un nivel de madurez bueno sus**	es así es es la pregunta del millón si tú nos estás Ayudando a mirar como se trasversa lisa y que se aprende Qué impacto tiene entrevistador yo creería **que el objetivo final de cualquier programa de formación de los docentes Es que le llegue al estudiante no tendría sentido formar a un docente para que él sea muy bueno y que eso no le llegue nada al chico ella él es la razón de ser del chico** Berta la institución lo logra en las Grandes cosas que consideras son fundamentales **(O)**a travez prácticamente de mandatos por ejemplo al principio se habló del principio de niveles y se le dejó autónomamente a los docentes que hicieran sus fechas que no dejarán acumular dos fechas que hubieran una sesiones de mediación y esto la autonomía no funcionó mucho entonces

		postulados son claros son muy sencillos esa **(I)**es una enorme virtud de la teoría sustentar 1 por ejemplo **que todas las asignaturas deben desarrollar pensamiento pensamiento competencias comunicativas es muy potente** **(I)**es una teoría que ha tenido una gran ventaja que se ha transformado a otros espacios y ahí hemos aprendido otras cosas tal vez nos ha faltado pero adónde **se ha transferido ha sido muy útil yo creo que se transfiere mucho también porque el programa de formación es muy persistente es muy continuo** **(J)**yo creo que se transfiere mucho porque se recurre a unas estrategias muy novedosas que no hemos mencionado **Qué es que un docente nuevo este Al pie de un docente antiguo es una estrategia**(I) Súper sencilla pero potentísima yo he tenido en mi clase 30 docentes eso es por ejemplo entrevistador en una investigación previa nosotros encontramos que realmente estas experiencias a pesar de que uno va por muchas instituciones y pregunta y todos dicen tengo un programa	una segunda estrategia fue que solamente los que lo hacían bien estaban en el sistema de niveles y los otros seguían con un sistema de valuación y esto tampoco funcionó hasta que la institución tuvo que ser exigente y decir todo el mundo al sistema de niveles y empezó a de alguna manera ser heterónoma y la fe Ya son tres días y se cumplen y no se aplazan **Entonces lo logra prácticamente a través de imperativos porque pero después de que ha dado bastante tiempo creyendo en la autonomía del docente creyendo en que el docente si está dispuesto** **(O)**pero cuando va pasando el tiempo y un año y otro año porque no son meses lo que esperado sino años y después de tres o cuatro años que ve **que la cosa no resulta así entonces tiene que hacerlo a través de imperativos Entonces lo logra Sí claro cada puesto imperativos como por ejemplo que no más del 30% el 30% como tope de reprobacion** **(O)**segundo que tiene que haber niveles de excelencia tercero No se puede homogenizar que se respetan las fechas de niveles le ha tocado hacerlo como imperativos entrevistador la conclusión es que logras hacer una

		de formación docente Pero uno lo que ve en la práctica y en la teoría no existen hice un rastreo mundial y realmente encontré más de 10 experiencias en el mundo dentro de las cuales encontré unas en Finlandia donde ellos decían era que haya un docente no podía ser docente hasta que no pasará un tiempo al lado de otro docente Julián aquí no es tanto **el docente es docente pero es muy generalizado que el docente durante sus dos primeros años esté al pie de otro** y es algo común que además de eso así lleve más tiempo **algunas asignaturas tengan más de un docente** **(I)**asignaturas como debates seminarios como lectura crítica siempre tienen más de un docente siempre eso es algo muy común en el instituto yo quisiera comentar un proceso también que me invocó esta pregunta y es los innovadores de América Latina nos reunimos entre los años 80 y 6 y 2000 y nos sacamos a reunir 193 innovadores varios años varias veces en distintas ciudades de América Latina y **el convenio Andrés Bello**	transferencia pero le toma mucho tiempo sí porque sí la deja Berta Sí porque sí la deja mucho tiempo a la buena voluntad de los docentes y a la motivación intrínseca de los docentes no tiene que ser muy la institución es directiva traza una directriz da un plazo y en la medida que la gente empieza a hacerse el loco para este empieza a poner imperativos de tiempo toca ir poniendo cada vez más límites imperativo límite imperativo límite y **ya cuando la gente sea que no logran meterse en cintura ya le toca empezar a usar sanciones**

		hizo un programa de programa de esas innovaciones de la 193 encontró que sólo dos Tenían un programa de seguimiento y un programa de investigación en curso una de esas dos es el Instituto Alberto merani tener un programa de seguimiento y de investigación es decisivo para aprender de la experiencia **(J)**Decisivo de lo contrario la innovación se pierde en el camino de lo contrario la innovación se queda en un marco restringidos por eso esta Innovación se ha potenciado tanto y ha cambiado y abandonado núcleos abandonó el tema del talento abandono la pedagogía conceptual que es rarísimo que una propuesta innovadora lo haga eso es debido a que tenemos un fuerte programa de seguimiento y de investigación Qué son tan también una forma que adoptan los programas de formación no son totalmente generalizados pero si van vinculando crecientemente a dos grupos de docentes en el seguimiento en Cómo van las cosas que hemos hecho que nos falta Y ya hoy en día tenemos un grupo de unos	

		18 docentes vinculados a un programa de investigación general investigación que curiosamente son las tesis de grado de los estudiantes qué tiene una característica muy original es que cada mes se reúne todo el equipo de investigación con todos los muchachos del último grado que están en su tesis de grado para ver cómo va un cada una de esas tesis son maneras que adoptan de formación de la institución no fue un plan fue muy interesante otra para un grupo de unos 20 profesores	

CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**
IMPACTO	Qué tanto influye el programa de formación de los	La transferencia para el docente salta Y qué tanto impacto tendría en el resultado de los estudiantes **alta los resultados del instituto son totalmente extraordinarios todos los años desde el año 2000 hasta el 2016 uno podría decir que es la institución con los mejores resultados de todo el país aún nuestros**	Berta no sé yo diría que podría solamente afirmar una cosa es una muy buena pregunta de investigación pero **yo podría afirmar que los resultados de los estudiantes dependen en gran medida de las actitudes de los docentes y** las **actitudes de los docentes autonomía e interés cuando son muy altos son los docentes que más asisten a formación de docentes**

	docentes en los resultados de los estudiantes	**resultados bajos son altísimos arriba del 99.9% porque porque tenemos un pay claro unas prioridades muy claras porque hacemos un seguimiento muy alto Pero porque todo docente que se va integrando** **(J)**Almera no se articula con esas metas gracias al programa de formación docente queda bien evaluado nos faltaría chequear múltiples problemas más particulares pero en términos generales es muy bueno queda muy bien evaluado el programa de formación nos falta un poco integrar el programa	**además que hacen grupos de estudios adicionales** **(O)**que además hacen grupos donde se Reflexiona Yo diría que no es en sí la formación sino la actitud de un buen grupo de profesores y muy interesados **(IONJ)**que tienen digamos **Yo diría que aquí hay dos grandes grupos de maestros unos que tienen como proyecto de vida ser docentes y otros que ese es su trabajo** pero no es su proyecto de vida **(O)**los que ven en la docencia un proyecto de vida **por lo general son muy autónomos comprometidos** interesados buenos lectores están ayudando a otros Yo diría que depende mucho de esas dos variables docentes que vienen estos su proyecto de vida y Segundo los elementos de ellos son **la gran autonomía y un elevadísimo interés por el conocimiento los docentes que tienen esas actitudes impactan siempre están** **(J)**en el programa de formación de los docentes **Porque si no está en el programa de formación ellos mismos crean sus propios planes de estudio** **(O)**el impacto obedece a las actitudes de un buen grupo de docentes hay otros docentes que Sencillamente Este es su trabajo tratan de hacer las cosas cierran sus subclases

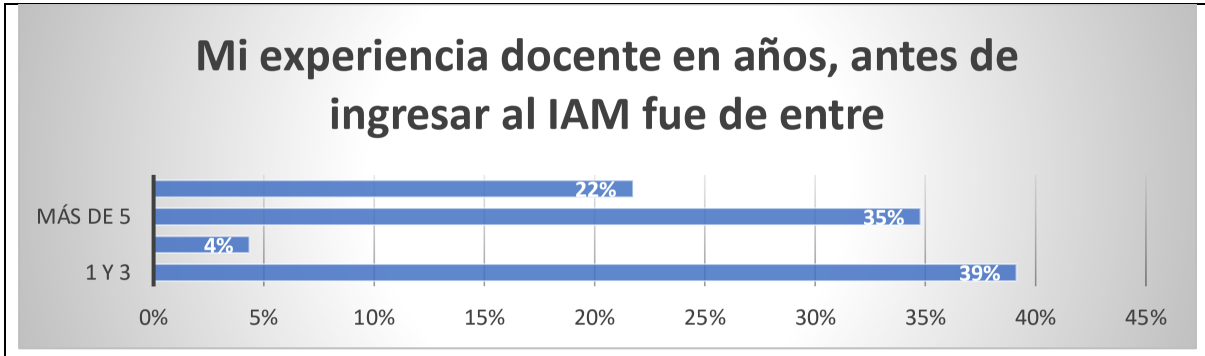
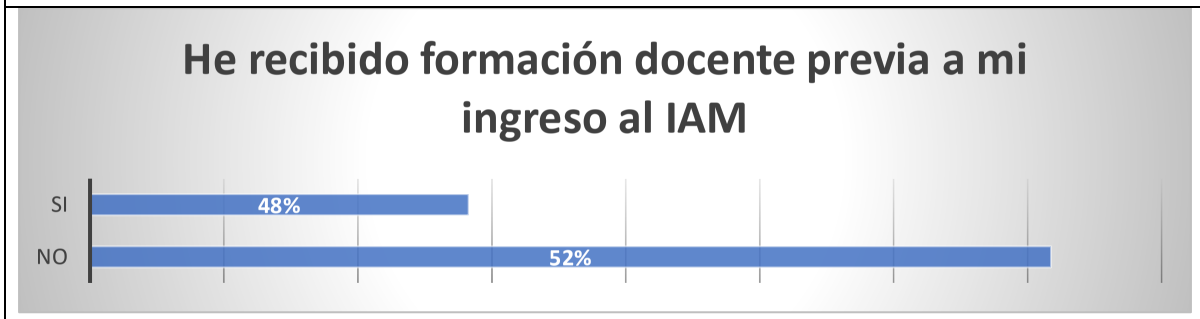
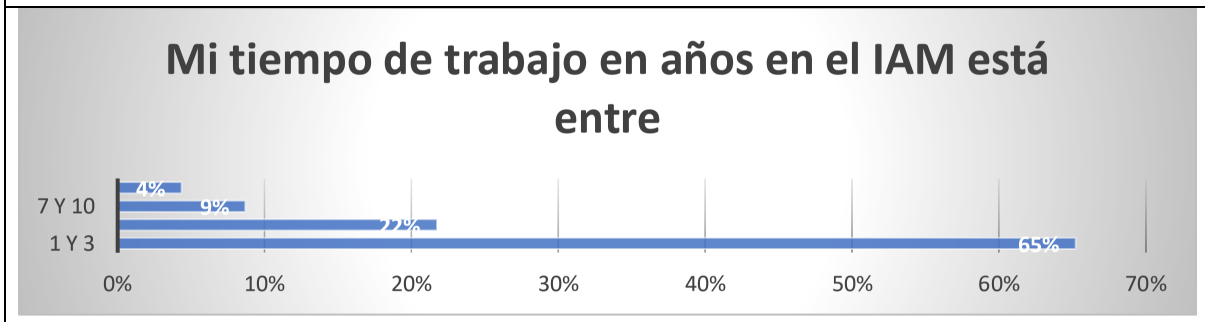
			acabo cuando salen del salón no es proyecto de vida es su trabajo es un trabajo y le pagan y demás y tratan de ser responsables haciendo su trabajo pero no es su proyecto de vida Yo diría que dependería de esas dos cosas El proyecto de vida compromiso interés Esos son los que más impactan en los estudiantes y lo dicen abiertamente los estudiantes

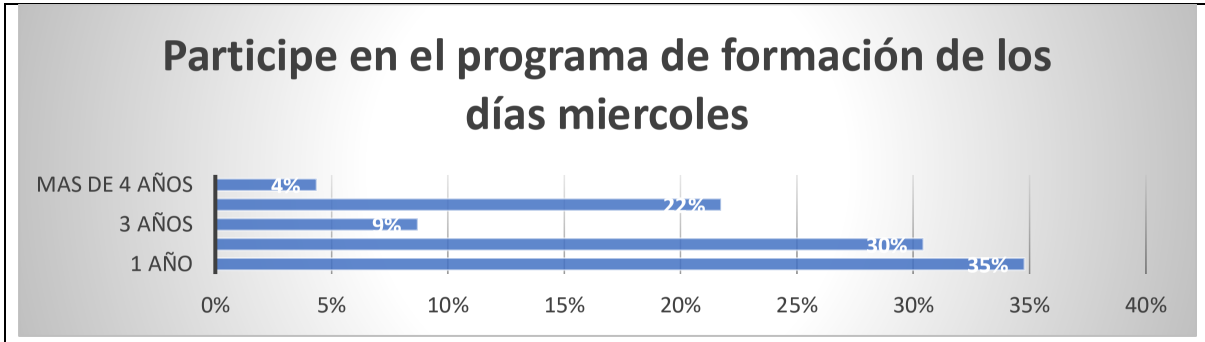
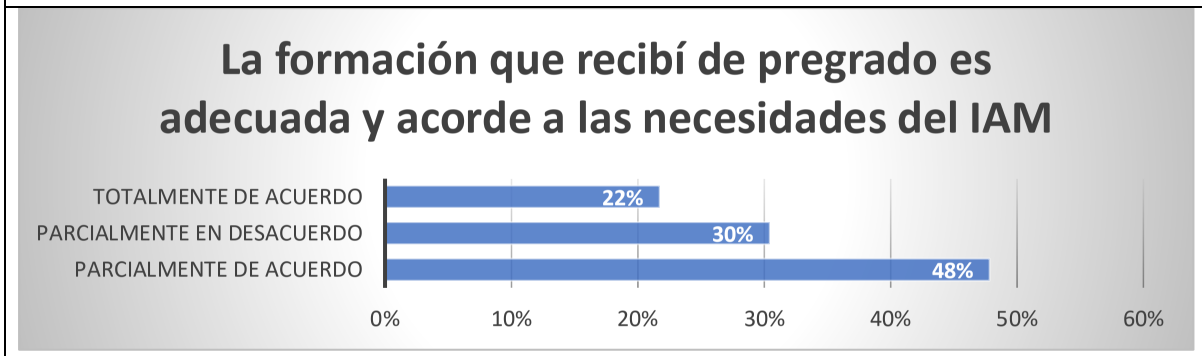
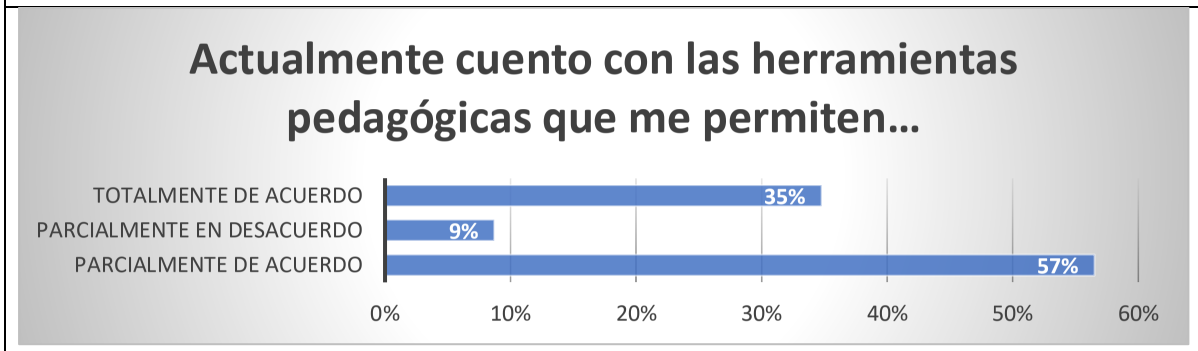
CATEGORÍA	**PREGUNTA**	**ENTREVISTADO 1JULIAN DE ZUBIRIA**	**ENTREVISTADOS 2 BERTHA SARMIENTO**
IMPACTO	Cuáles serían los elementos para mejorar Cuál crees que serían los puntos débiles y	el programa por **ejemplo es muy bueno a nivel cognitivo (O)**muy bueno porque tiene todas las condiciones el programa es muy bueno para comprender el pei del merani el modelo pedagógico las prioridades institucionales para comprender el sistema de evaluación es muy bueno **pero debería tener un componente más práctico (O)**entrevistador más sentarse a ver las prácticas propias Qué se hizo mal en una clase que le haría falta Julián eso sino no lo tiene lo tiene marginalmente A veces un video	**el punto fuerte actualización teórica lectura mucha lectura(J)** que tiene muy claro el modelo pedagógico los conceptos inclusores es el punto fuerte **digamos que le hace falta la parte práctica la parte metodológica Buscar sistemas de enseñanza que impacten que lleguen a todos los estudiantes(J)** y no solamente a un grupo sino que nosotros podamos decir el sistema es éste y funciona si él si la persona sigue este sistema funciona punto aprende aprender porque yo creo que si tuviéramos un sistema que apunta a aprender

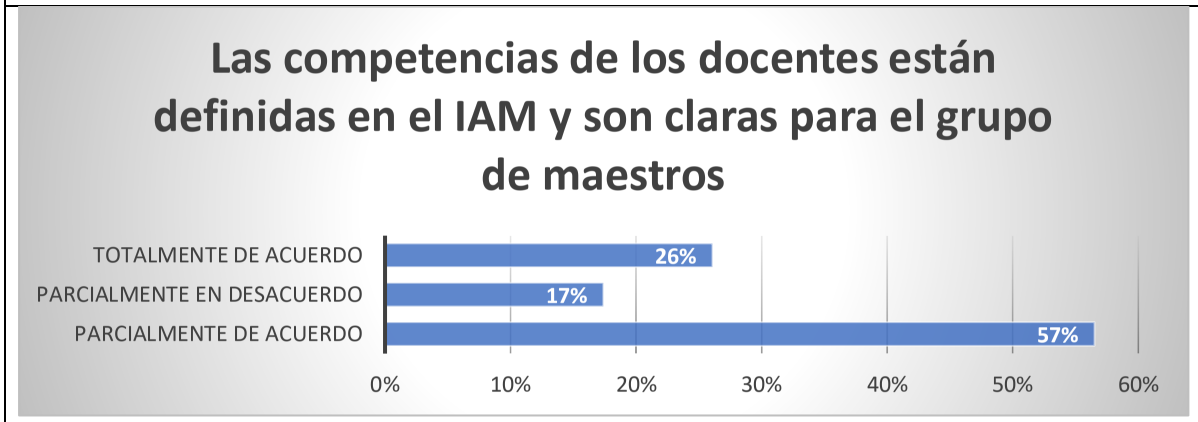
	las fortalezas del programa	la coordinadora del programa revisa pero tiene **le falta más componente de revisión de la práctica básicamente esa es como la meta que seguiría faltando** y puede **faltar a bardo abordar otros elementos otras dimensiones como la dimensión de actitudes de los estudiantes de los profesores(O)** Cómo favorecer la autonomía la solidaridad en el programa es débil estos son los dos nuevos y grandes retos que tendríamos para los próximos años profesor Julián muchísimo gracias	aprender entonces **diríamos Cuáles son los pasos para enseñar a aprender Lo tendríamos todos muy claros y los estudiantes también porque los aplicarían(O)** pero se manejan algunas elementos digamos se ha trabajado mucho en el akien a quién se enseña a quién va dirigida la enseñanza se conoce mucho de **los niños se conoce mucho el contenido se saben los propósitos el como es un misterio (O)**y la evaluación también ha sido muy fuerte de esos cuatro puntos hay tres fuertes y uno débil que es cómo se llegó a eso porque de ahí uno podría saber cuáles son las variables determinantes de un proceso de calidad

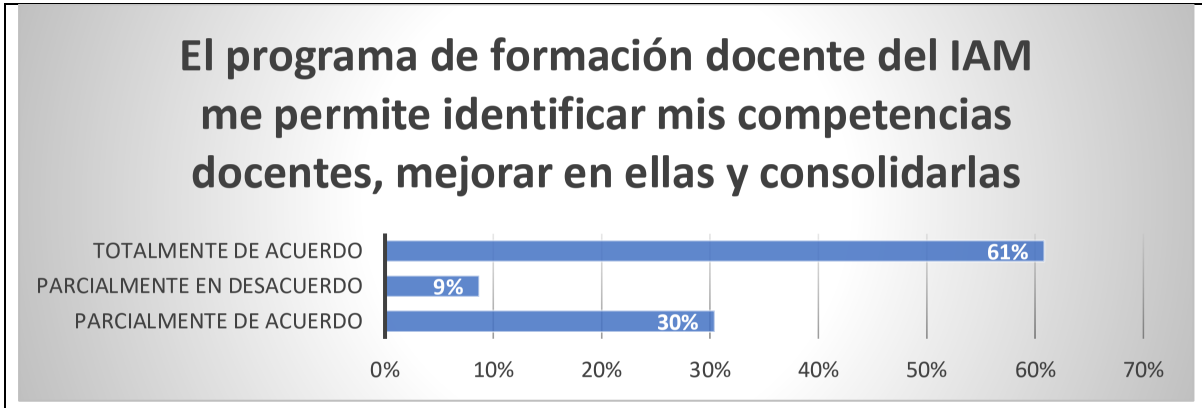
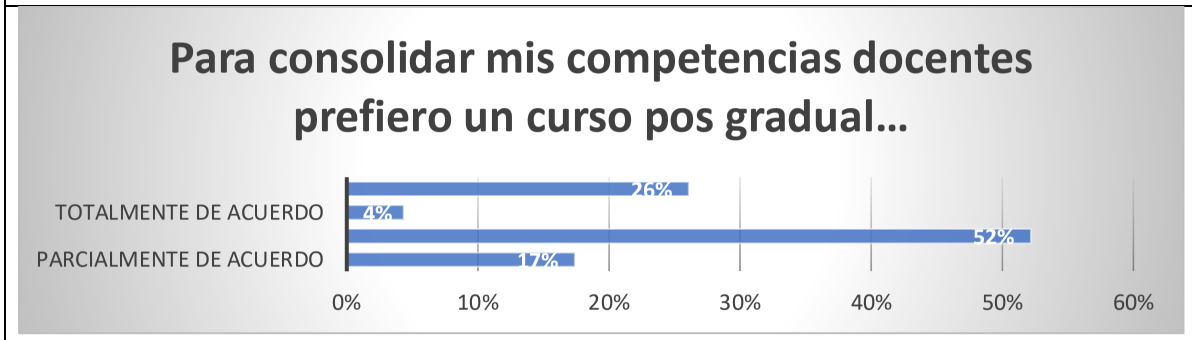
ANEXO 2 ENCUESTA A DOCENTES.

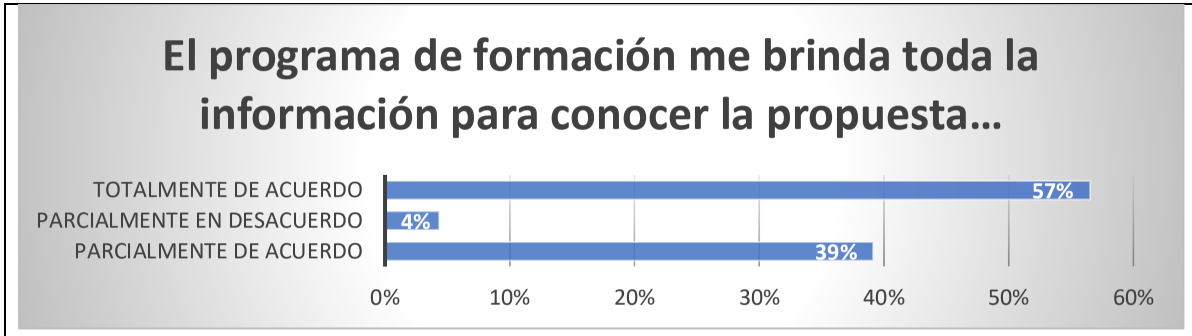
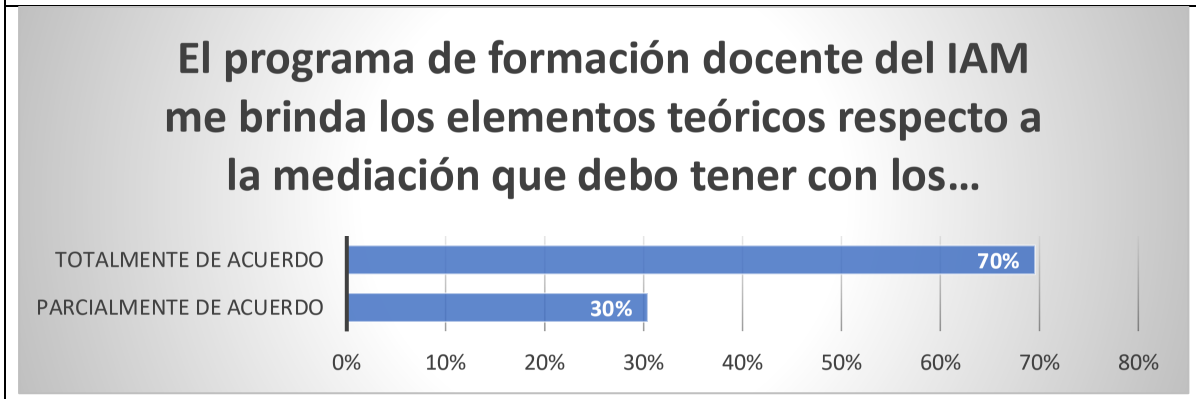
GRAFICA	ANALISIS	MATRIZ STAKE

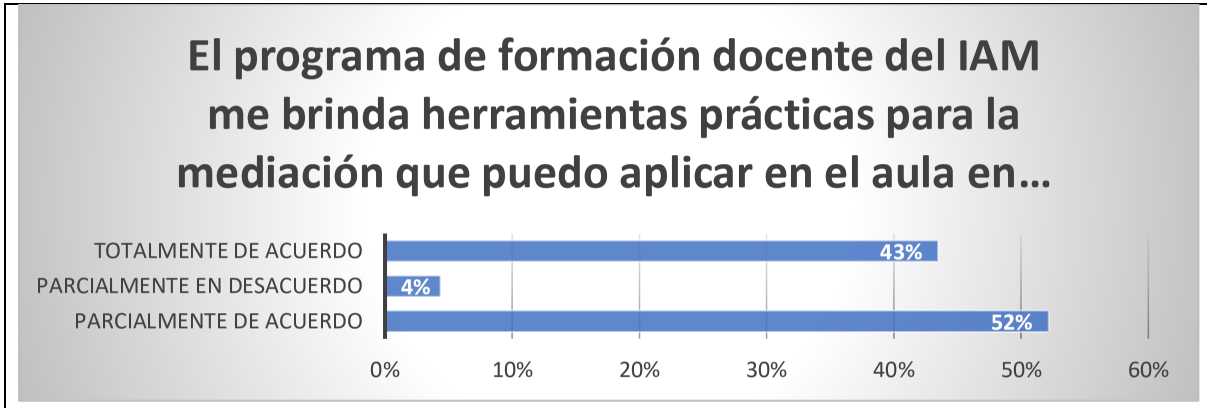
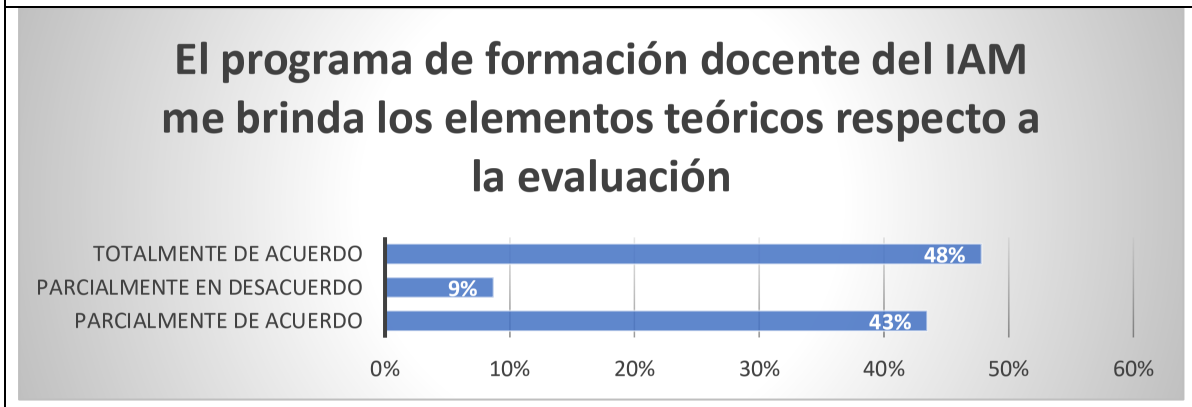
	Mas del 50% de los docentes manifestó poca experiencia docente	
	El 50% de los profesores manifiesta no haber recibido formación docente previa.	
	La población de docente en el IAM es relativamente nueva ya que el 65% de los docentes lleva en la institución entre 1 y 3 años	

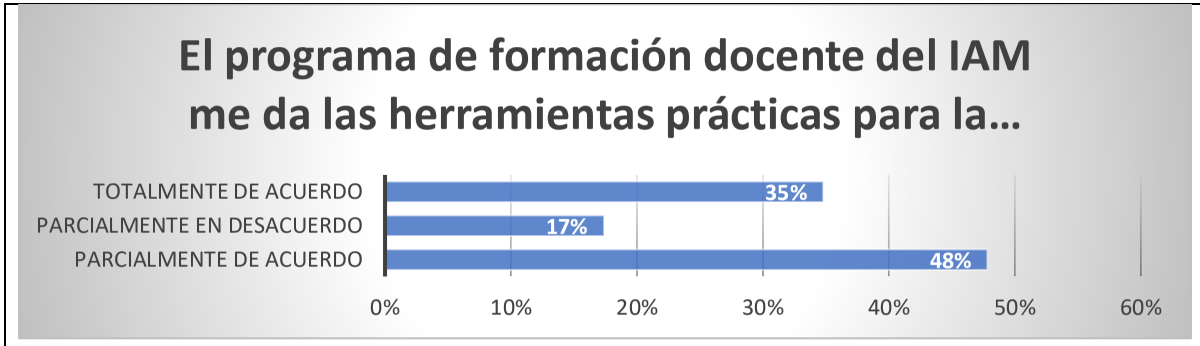
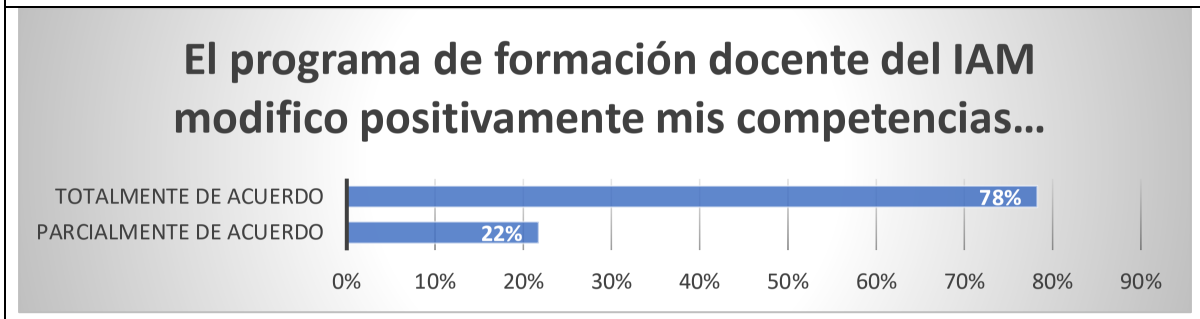
	En la formación de los días miércoles los docentes participan en general los primeros 2 años al ingreso.	
	Tan solo el 22% de los docentes encuestados mostro estar seguro que la formación que recibieron en su pregrado esta acorde a los requerimientos de su ejercicio profesional en el IAM.	AO
	Aunque el 35% de los docentes manifiesta contar con todas las herramientas pedagógicas para su trabajo diario el 57% de ellos muestra estar parcialmente de acuerdo por lo cual podemos inferir que hay algunos vacíos en	TO

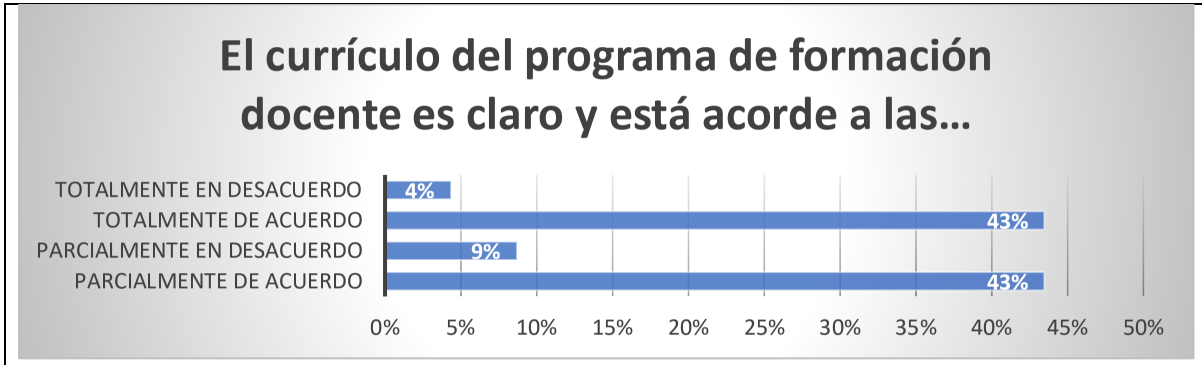
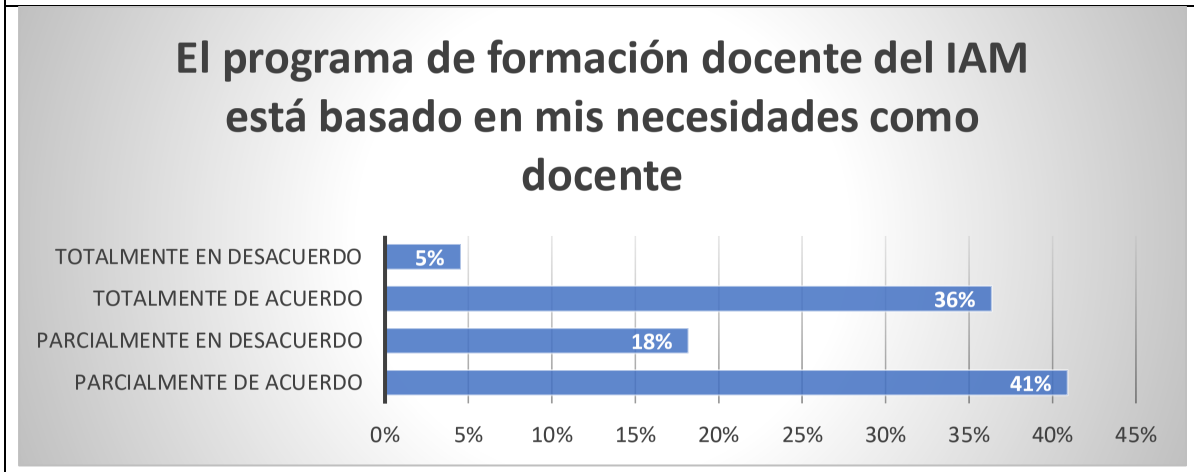
	cuanto a estas herramientas que seria importante entrar a revisar.	
	El 26% de los docentes argumentan que las competencias de los docentes están claramente definidas y las conocen, sin embargo el 57% estaría parcialmente de acuerdo con esto, y un 17% manifestó estar en desacuerdo, por lo cual podríamos pensar que las competencias docentes al interior del IAM no son del todo claras para los docentes y hay aspectos pendientes por definir.	AN

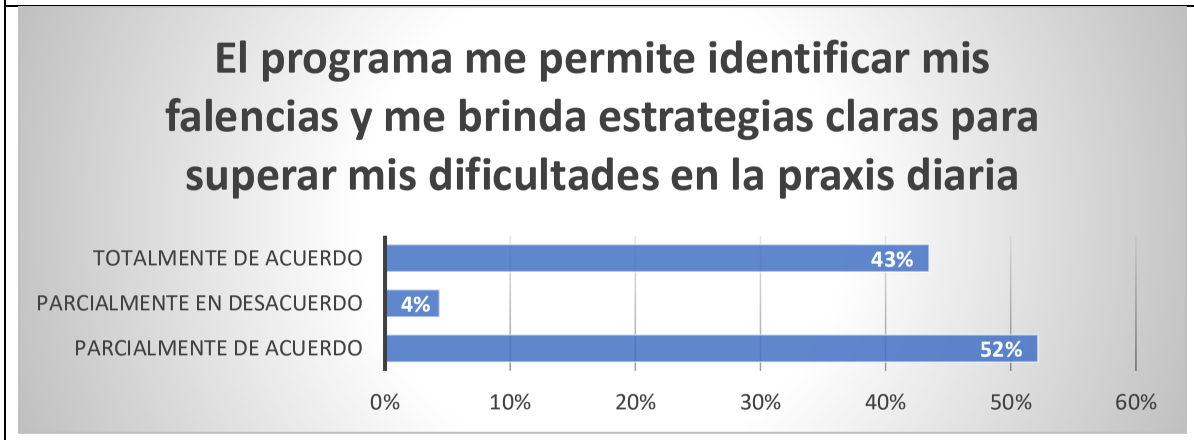
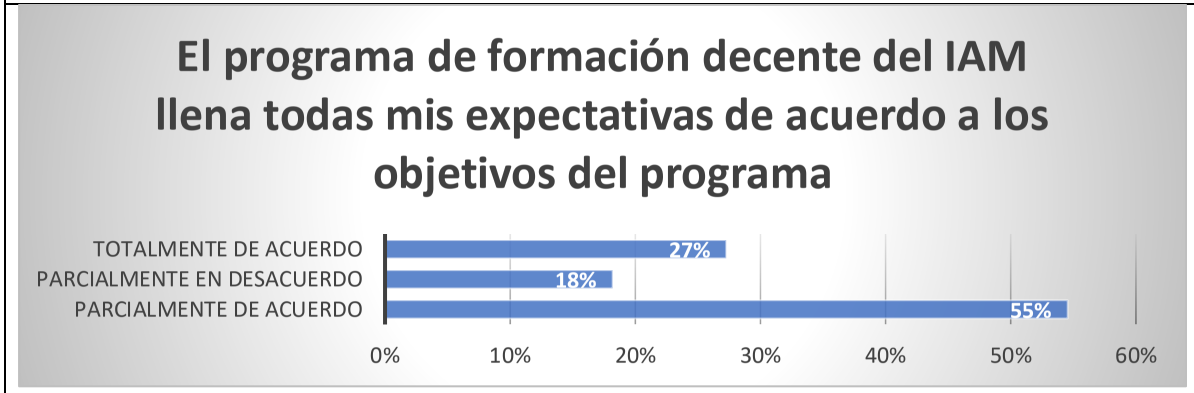
	El 61% de los docentes argumentan que el programa de formación docentes las permite identificar sus competencias, mejorarlas y consolidarlas mientras el 30 % estuvo parcialmente de acuerdo, por lo cual esto es un aspecto muy positivo del programa..	TJ
	Al preguntarles si preferían un curso posgradual como estrategia de formación, El 78% mostro desacuerdo con esta estrategia de formación.	TI

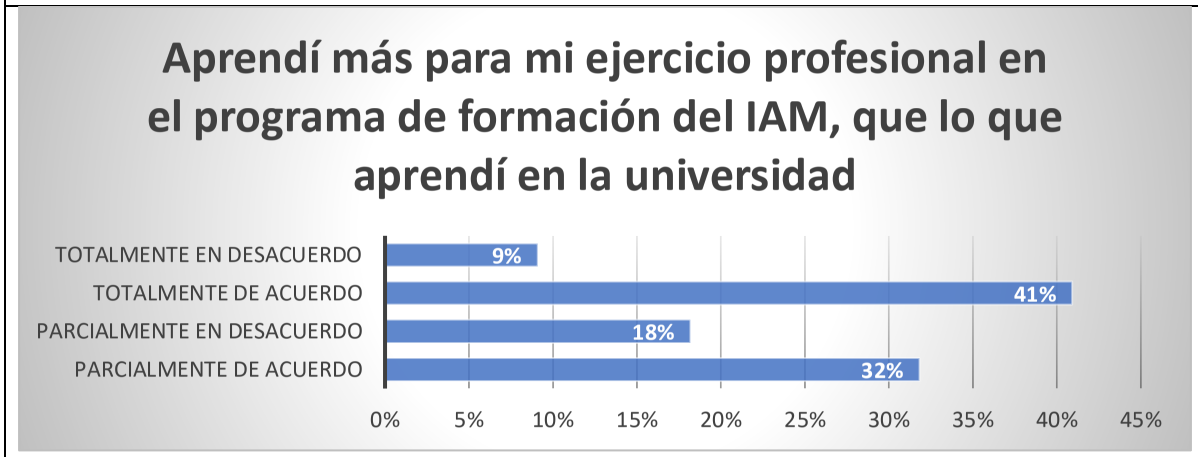
	El 57% de los docentes tienen claro que el programa de formación docente del IAM les permite conocer la propuesta pedagógica de la institución, sin embargo de 39% estuvo parcialmente de acuerdo con lo cual podríamos pensar que hay aspectos que no se abordan en el programa para conocer la propuesta del IAM.	RJ
	Este programa según el 70% de los encuestados les ha permitido conocer la propuesta pedagógica desde una perspectiva teórica clara para su mediación diaria en la aulas.	TI

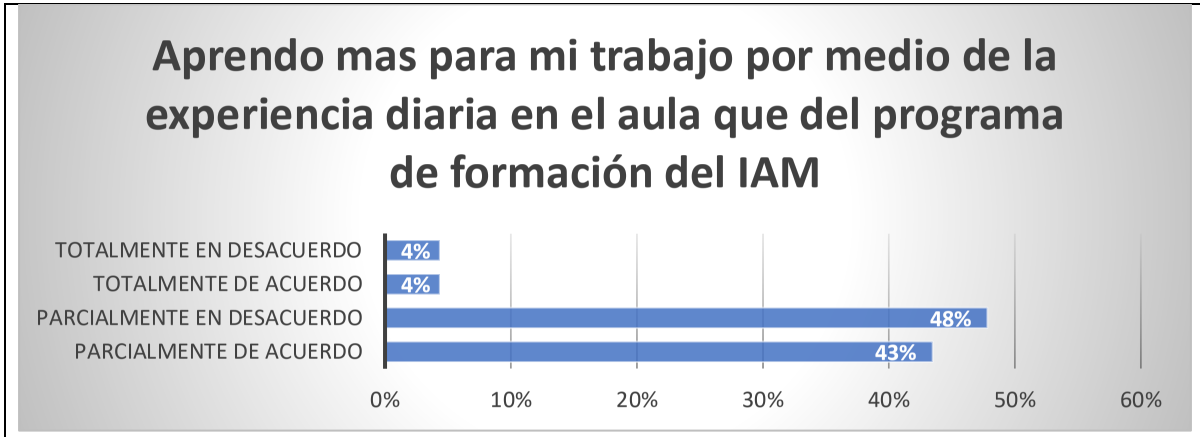
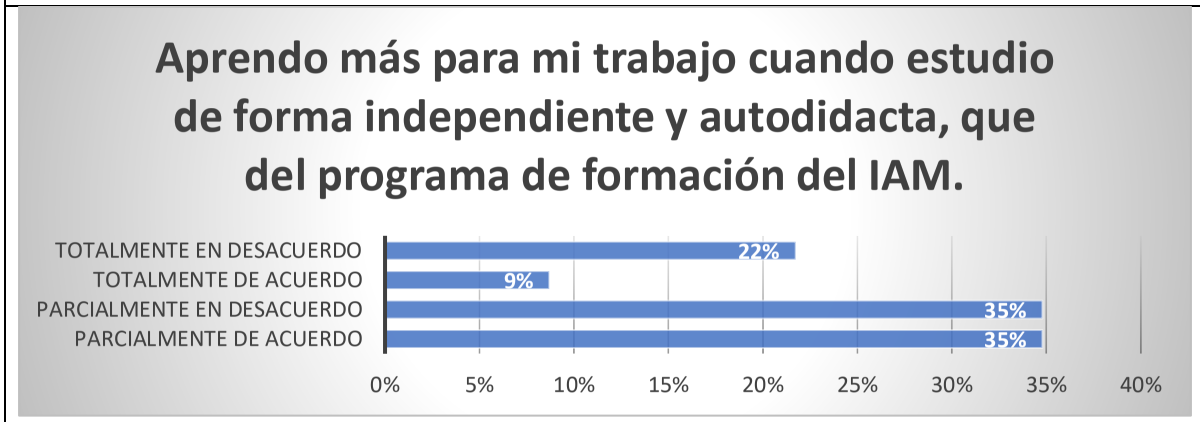
	Ya en la practica solo el 43% de los encuestados esta totalmente de acuerdo en que el programa le brinda herramientas practicas para la mediación y el 52% estaría parcialmente de acuerdo con que el programa cumple con esta finalidad.	TO
	En el ámbito de la evaluación el 48% de los docentes muestra estar de acuerdo con que el programa le proporciona todos los elementos teóricos para la evaluación mientras el 43% está parcialmente de acuerdo.	TO

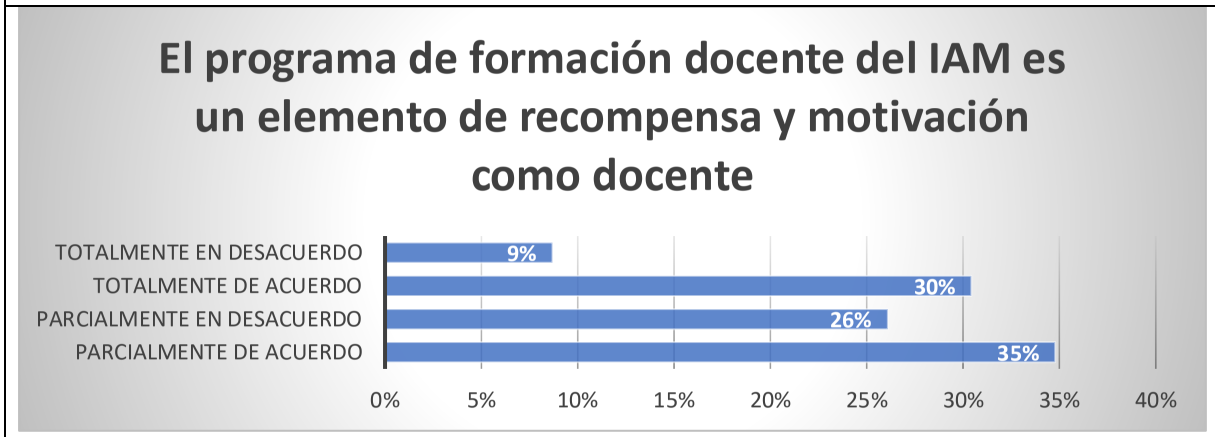
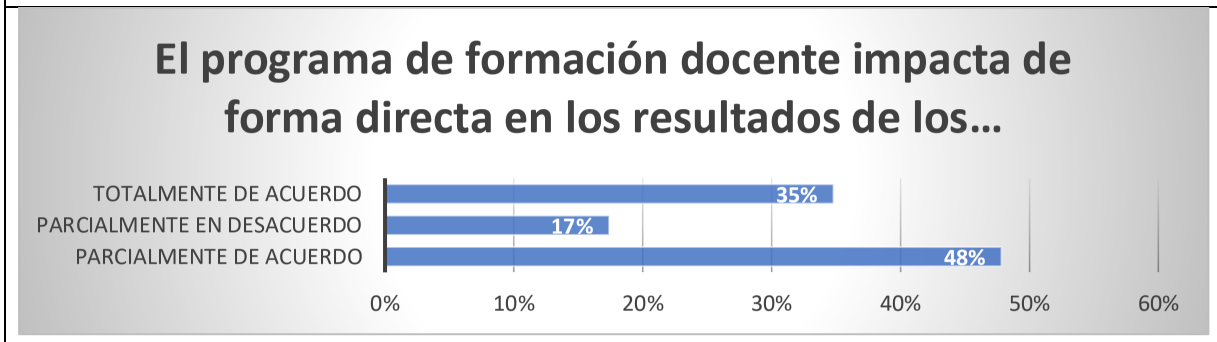
	Desde el ámbito practico y aplicado solo el 35% de los docentes muestran estar de acuerdo con que el programa de formación les brinda los elementos para la evaluación mientras el 48% están parcialmente de acuerdo.	TO
	Por otro lado el 78% de los docentes manifiestan estar totalmenet de acuerdo en que el programa modifico de forma positiva y significativa sus competencias docentes.	RI

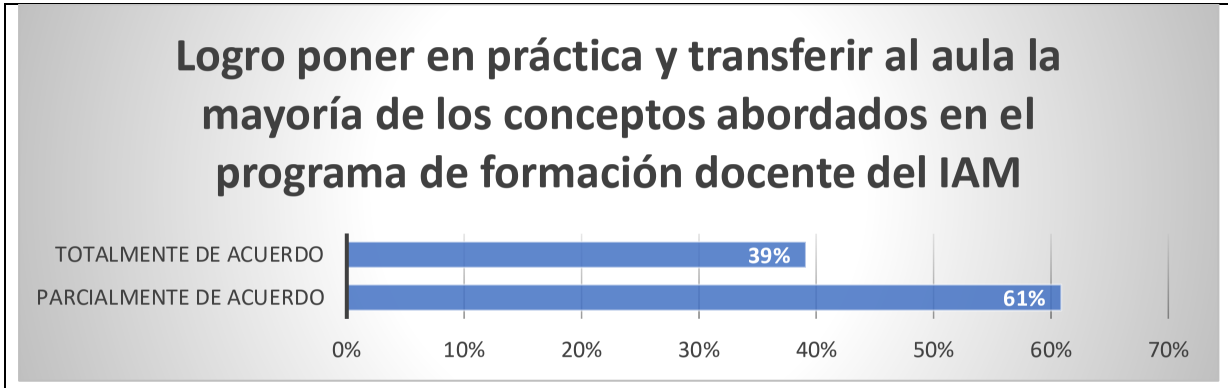
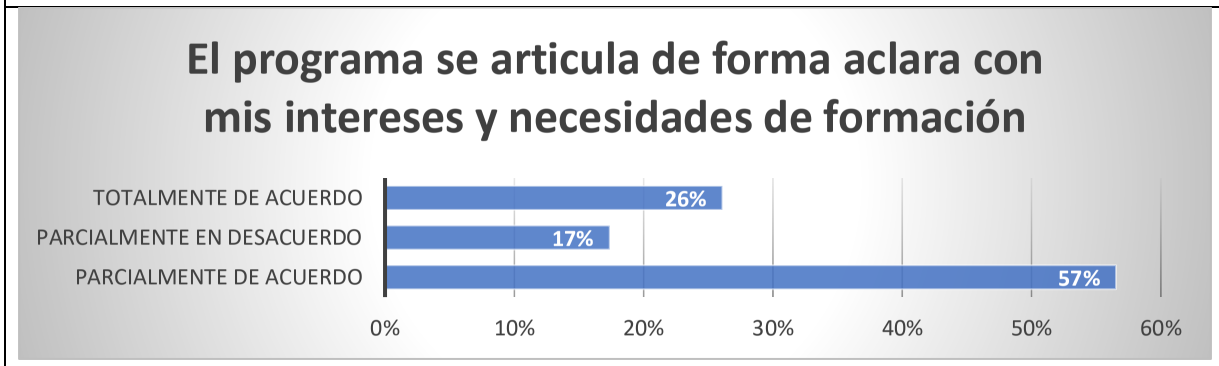
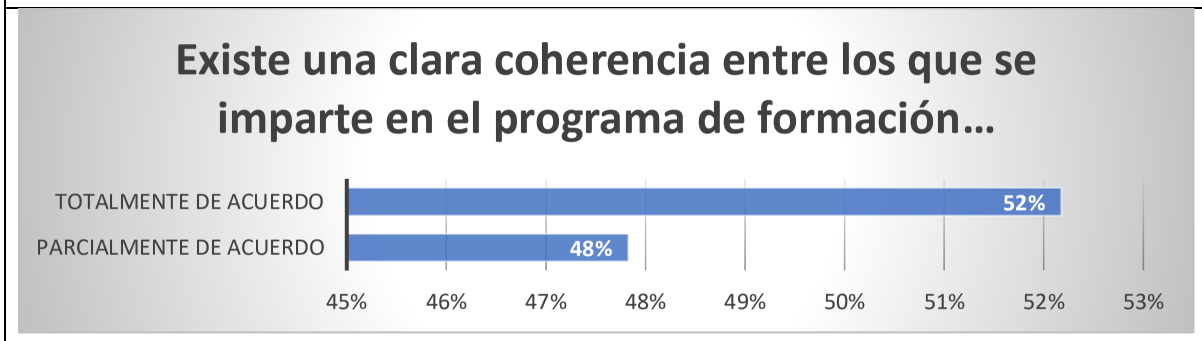
	En cuanto al currículo del programa el 43% de los docentes argumenta estar totalmente de acuerdo en que este currículo es calro y acorde con la necesidades de los docentes mientras el 43% un porcentaje igual estaría parcialmente de acuerdo con esta afirmación.	AJ
	Al preguntarle a los docentes si el programa está basado en sus necesidades como docentes las respuestas estuvieron muy divididas. Solo el 36% estuvo de acuerdo con esta afirmación mientras el porcentaje en desacuerdo fua del 23% y la	AJ

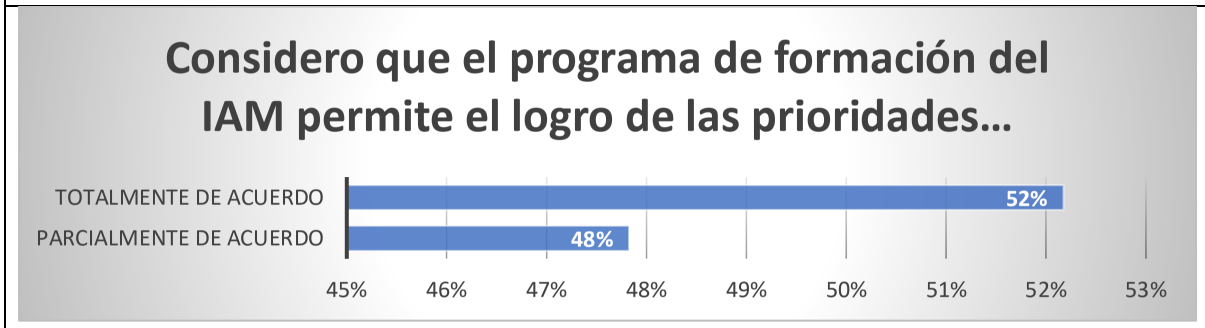
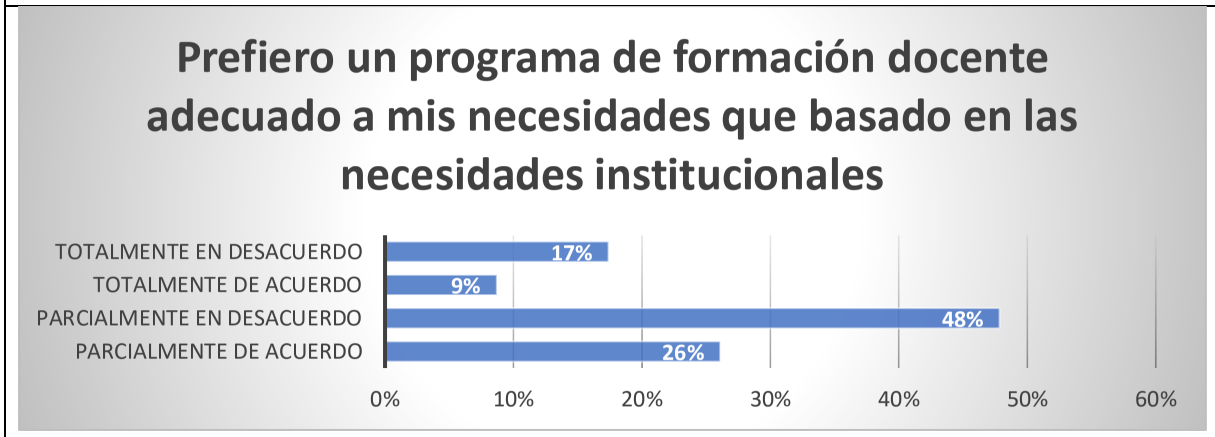
	mayoría el 41% manifestó estar parcialmente de acuerdo.	
	Al preguntar que tanto el programa es un elemento de apoyo para identificar sus falencias y brindarle estrategias de mejora la mayoría el 52% dijo estar parcialmente de acuerdo mientras el 43% dijo estar totalmente de acuerdo, por lo cual vemos un grupo polarizado.	RI
	Al preguntarle si el programa llena todas sus expectativas frente a los objetivos propuestos el 27% estuvo de acuerdo mientras el 55% mostro estar parcialmente por lo cual es impotente revisar	RJ

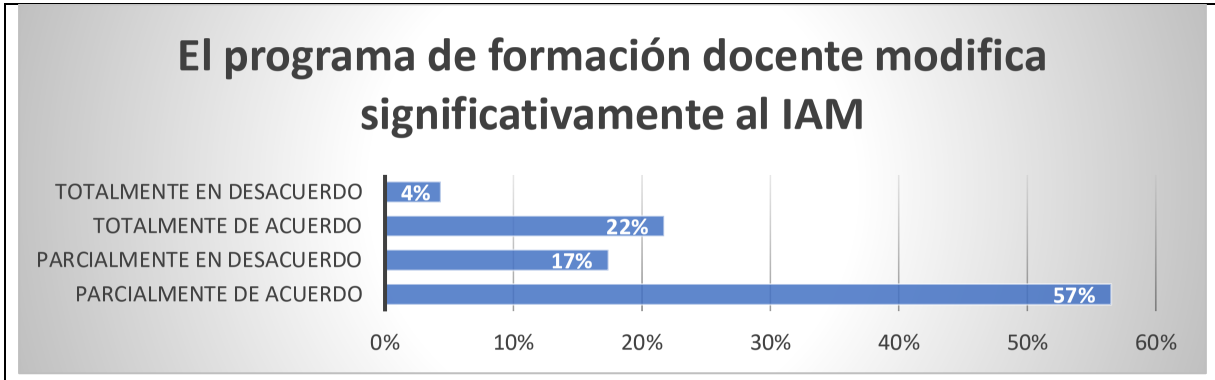
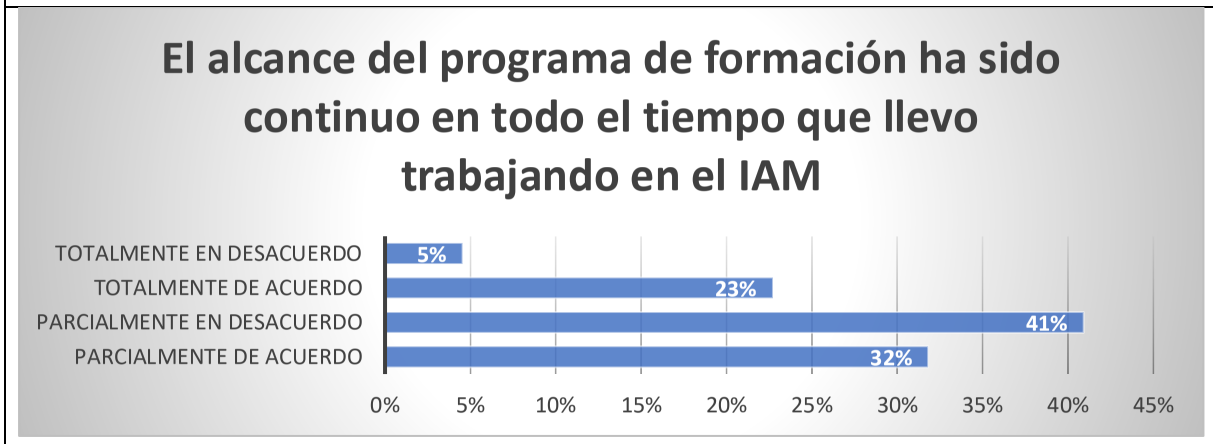
	que de las expectativas no se cumplió.	
	El 68% de los encuestados manifestaron que el programa les brinda la retroalimentación necesaria para poder llevar al aula lo desarrollado en el programa de formación . sin embargo un 27% estaba en desacuerdo.	TI
	El 73 % de lo encuestados afirman que aprendieron mas del programa de formación docente en comparación con la formación recibida de manera previa	RJ

	El 52% de los profesores manifiesta que aprende más del programa de formación que de la praxis en el aula mientras el 47% de los docentes argumentan que aprenden mas de su experiencia cotidiana que de la formación por lo cual es un criterio muy polarizado.	TO
	El 57% de los docentes manifiesta que aprende mas del programa que lo que puede hacer de forma independiente con el cual representa el 43%. Algo polarizado	TO

	El grupo de docentes reconoce de forma contundente (91%) que la institución le brindo todas la herramientas y materiales para el desarrollo del programa y sus competencias.	TO
	El 65% de los docentes ven el programa como un elemento de motivación en su trabajo mientras el 35% no lo ve como tal.	RI
	El 83% de los docentes creen que el programa de formación impacta en los resultados de sus estudiantes con una clara relación entre estos, mientras que el 17% no ve una relación.	RJ

	El 39% de los docentes manifiestan que pueden poner en practica en el aula los objetivos del programa, mientras el 61% estaría parcialmente de acuerdo por lo cual es un elemento importante a revisar.	RI
	El 83% de los docentes manifiesta que el programa esta alineado con sus necesidades de formación asi como con los intereses propios del maestro	RO
	Aunque el 100% de los docentes manifiestan que es clara la coherencia entre lo que se imparte en el programa y lo que se requiere en el aula de esta	TJ

	población el 48% dice estar parcialmente de acuerdo.	
	Al evaluar la relación del programa de formación con las prioridades institucionales el 52% ve una relación totalmente clara mientras el 48% dice que la relación es parcial.	RJ
	El 35% de los encuestados manifestó que prefiere un programa que formación alineado con sus propias necesidades mientras que el 65% argumento que preferí que el programa saliera de las necesidades propias de la institución.	AI

	El 79% de los encuestados cree que el programa modifica la institución por lo cual es una variable significativa de desarrollo institucional.	RJ
	El 55% de los encuestados cree que el programa se ha desarrollado de forma continua mientras el 45% de los docentes no cree que el programa se ha desarrollado de forma continua. h	RO

ANEXO 2.1 ENCUESTA A DOCENTES PREGUNTA ABIERTA

La principal fortaleza del programa de formación docente del IAM es:
Existe una clara coherencia entre los que se imparte en el programa de formación docente y lo que se requiere para el trabajo diario en el aula. Conceptualización **TO**

Brinda elementos coherentes para la práxis pedagógica desde los planteamientos institucionales y afines. SU COHERENCIA, SU CONTINUIDAD Y SU PERTINENCIA **TI**
El brindar la bibliografía suficiente para desarrollar un trabajo autodidacta que mejore la mediación en el aula El uso pertinente de lecturas y los momentos de discusión de las mismas. Dar herramientas que me ayudan a mejorar en mis diferentes funciones como docente **TI**
La invitación a reflexionar sobre la práctica pedagógica desde la filosofía y principios institucionales en un contexto dinámico e integral. La formación, discusión y reflexión teórica. El trabajo con profesores que conocen bien los propósitos institucionales y que brinda un espacio para la reflexión y enriquecimiento de la práctica docente. La discusión, no un sermon como una clase **RJ**
Introduce las guías básicas de la PD y permite un cuestionamiento y aclaración continua respecto a la misma. Permitir acercar a los docentes, de manera gradual, en el modelo de Pedagogía Dialogante. Encontrar los elementos esenciales de una practica pedagogía interestructurada que comprenda el desarrollo integral de los estudiantes. Permite a los docentes nuevos acercarse al marco teórico de la PD Guiarlos en la mediación con los estudiantes, aprendiendo a aprender estrategias que nos brindan en la formación docente logrando incorporar mecanismo eficientes para realizar la pedagogía dialogante, siempre en beneficio del desarrollo de los estudiantes, con la intención de alinear las diferentes metodologías y encaminarlas hacia un mismo objetivo **RJ**
Resuelve algunas dificultades del trabajo docente a partir de la aclaración de dudas conceptuales o metodológicas **RJ**
SU POTENCIAL Y PROFUNDIDAD EN EL COMPONENTE PEDAGIGICO La claridad de los temas y el sustento teórico **RJ**
La tendencia a evaluar las necesidades tanto institucionales como las de los docentes para enfocar desde ahí su plan de trabajo. T**I**

La principal debilidad y lo que le modificaría al programa de formación docente es:

La baja vinculación del grueso del estamento docente, lo que resulta en una transferencia mínima hacia el aula. **RO**
Desafortunadamente algunos profesores lo ven con una imposición **RO**
más apoyo al trabajo en el aula, trabajar más sobre la práxis aplicabilidad en la cotidianidad docente. Que la teoría se vuelva practica se puedan trabajar ejercicios pertinentes sobre la marcha para identificar y retroalimentarse, conocer experiencias de los demás que nos puedan guiar y aprender de ellos, realizar proyectos en grupo donde uno pueda a traves de lo que se plantee aprender, conocer, reelaborar. falta más herramientas prácticas el cómo Requiere aumentar los niveles de la praxis docente Es necesario pasar la teoría a la práxis acorde a las necesidades de los docentes **RO**
Que los tiempos fuesen diferentes en la distribución de la charlas y la retroalimentación. Análisis de horarios de los docentes para poder asistir constantemente El calendario institucional a veces interfiere con el programa El tiempo, debería haber mayor continuidad La posibilidad de tomar ambos cursos de formación Muchas veces los tiempos son cortos para intercambiar las experiencias en el aula y retroalimentar el proceso con nuevas preguntas. El tiempo de que se puede disponer es necesariamente limitado la continuidad de los encuentros puede dificultar el alcance del programa SE CRUZAN OTRAS ACTIVIDADES INSTITUCIONALES Tiempo, el cual desearía como docente profundizar los elementos que construyen la pedagogía dialogante. La variabilidad en fechas y asistentes **RO**
Aclararía el propósito y el currículo del programa, y me gustaría que se sistematizara por semestres. claridad del currículo. EL año pasado en la formación no se permitían preguntas fuera de la preparación que hacía Bertha, no era clara la linea de trabajo No está diferenciado por niveles En mi caso particular necesitaría estar en los dos niveles de formación a un mismo tiempo ni logra impactar con su trabajo en el seminario docente MUY SEGMENTADO Continuidad del proceso La continuidad La imposibilidad de acceder a ambos enfoques formativos ya que ambos son valiosos pero se debe elegir solo uno Solo mira a obras de vigotsky y unos autores limitados **TO**

La modalidad cátedra que puede llegar a tener. Tendríamos que buscar más espacios formales de diálogo en el que se puedan socializar experiencias de transferencia en el aula. **TJ**
Vincular el programa de una manera más formal, al escalafón docente. Necesariamente vinculado a la evaluación docente con la evaluación docente, indicar metas en áreas de trabajo específicas orientadas a cada docente. **TO**
Posibilidad de hacerlo virtual Que fuera más no presencial y que se generarán diferentes módulos **TO**
SERÁ BUENO QUE DESPUES DE CUMPLIR UN PERIODO DE FORMACION Y LOS PROPOSITOS DEL PROGRAMA, ESTE BRINDARA UNA CERTIFICACION SIMILAR U HOMOLOGA A UN DIMPLOMADO **TO**
Propondría pequeños grupos de estudio (En horas "libres" una vez por semana) liderados por aquellos compañeros que asisten los miercoles de tal manera que su experiencia pueda hacer eco en otros profesores. Este espacio tambien permitiría generar reflexiones posteriores a las sesiones de formación docente. **TI**

ANEXO 3 MATRICES DE STAKE

ANTECEDENTES

Antecedentes Directivo entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				

1	se requiere que el docente se apropie en distintas dimensiones pero que la institución de lo que la institución está buscando que se apropie de una manera flexible que pueda en distintos momentos en distintos contenidos plasmarlo se requiere que tenga una buena apropiación conceptual para captar el sentido y la naturaleza los fines coherencia Con los principios generales de la propuesta pedagógica que se manejan la institución y con digámoslo con las maneras y los acuerdos que se hayan hecho	Durante los primeros 8 años de funcionamiento tiene que ser así nosotros en el instituto Alberto merani durante los primeros tres años nos reuníamos todos los días	Entonces lo más probable es que un docente nuevo por ejemplo no la conozca porque son fines propios de una institución establecidos en una comunidad que no son de dominio nacional los programas de formación docente son muchísimo más importantes son esenciales Si esto no funcionará la innovación fallaría Por eso uno encuentra que las grandes innovaciones colombianas tuvieron programas de formación y de reunión durante varios años con una intensidad muy alta	

	en cada ciclo en cada área las finalidades las competencia			
2	Hay que crear vasos comunicantes climas institucionales proyectos conjuntos trabajos en equipo Ahí es donde más aprende el docente Ojalá un compañero de aire como tenemos temas comunes problemas comunes son los que en mayor medida nos permiten ubicar nuestras fortalezas y nuestras debilidades es en grupo	no es fácil a un nuevo docente prepararlo en todos los campos entonces sólo se hace una inducción no es completa requeriría muchísimo más tiempo requeriría mucho más lectura previa al ingreso esa no alcanza a antes del ingreso a realizarse un proceso de formación	Colombia tiene docentes muy comprometidos esforzados por salir adelante pero con muy poca revisión de su experiencia (N) por lo tanto aprenden poco con muy poca sistematización de sus prácticas y su experiencia con muy bajas reflexión grupal al docente les parece perderás de tiempo y eso es muy grave porque El sistema educativo ha sido concebido desde esa lógica de que si cada docentes bueno la institución es buena o no es verdad	para eso se requieren que haya equipos de área equipos de ciclo equipos de formación que le ayuden a sistematizar generalizar revisar interpretar sus prácticas

3	El docente requiere un programa de formación permanente porque requiere articular el trabajo de uno con el de otro requiere convertir su práctica en praxis se resolvería el día que armaremos un sistema educativo con vasos comunicantes mucho más articulado mucho más integral lo clave sería que la institución tuviera muy claro su Norte su filosofía su modelo pedagógico los programas de formación docente deberían estar	Si no lo tienen cada uno se va por su lado si no lo tienen cada uno hara su trabajo de la mejor manera posible pero desarticulada pero fragmentada están muy centrados en el hacer en el individuo buscan llenar los vacíos conceptuales que tuvo de su formación de pregrado el maestro Pero más no hace reflexión sobre la práctica se preocuparía de los niños pero no de las metas colectivas no del pei	un programa así pierde PEI pierda proyecto pierda trabajo en equipo no es posible trabajo en equipo de otra manera ahora esa es una de las cosas más comunes hoy en Colombia y es que cada docente trabaja de manera desarticulada los rectores les parece que es como una perdedera de tiempo hay muy mal consenso el sindicato bloquea los sistemas de reunión porque considera que Se incrementa el trabajo se supone que es una actividad externa en otro momento en otro tiempo en las universidades y ahí	es muy probable que los programas tengan sesgos cognitivos cómo le pasa a las universidades

	dirigidos a que ellos conozcan entiendan y transfieran esa propuesta	Cómo va ser que quienes abandonaron la básica Cómo hacer que Quienes no conocen no entienden no gustaron de la básica nos van a explicar qué es lo que hay que hacer lo que se hace en la universidad es de tipo teórico impacta muy poquito lo que hace la maestría en la superior es llenar algunos vacíos conceptuales es un trabajo de tipo teórico <u>yo creo que los programas de formación docente tienen también el riesgo que tienen las maestrías Y es que sean programas mal con</u>	ha sido donde las universidades entran a suplir a esas falencias deformación en Colombia no tenemos un sistema educativo articulado un nivel con otro y cada uno está fragmentado la formación inicial no tiene nada que ver con la básica la básica no tiene casi nada que ver con la universidad las maestrías no correlacionan con el mejoramiento en la calidad toda América Latina eso exige un nivel de sistematización de la experiencia de la institución exige mucha Claridad en el modelo pedagógico	

		alto peso cognitivo pero que les falten integralidad en general las instituciones no tienen esa Claridad si las instituciones no tienen esa claridad los programas Entonces le extraen un psicólogo para que les hable del desarrollo de los niños les traen un pedagogo para que les plantee programa problemas pero no a sus diagnósticos no a sus prioridades		
4	Es uno que el docente entienda un modelo	la conformación del equipo es el problema crítico crítico	sin un equipo no es posible sacar adelante Una institución	ponerlo a él en diálogo con esa fundamentación y con un grupo

	pedagógico propio de la institución comprenda su naturaleza su origen Yo creo que es alto el programa Busca que los docentes conozcan y comprendan la filosofía institucional sus fundamentos teóricos y epistemológicos (I)pedagógicos filosóficos lo segundo que busca es que el docente en sus contenidos en sus procesos entre el diálogo interactúe con ese modelo <u>son tres momentos donde puede entrar en diálogo o bien desde sus dudas de sus procesos iniciales o bien desde las preguntas pedagógicas curriculares</u>	el docente nuevo cree que es innovador entonces adopta el modelo del instituto formalmente nominalmente es decir se considera a sí mismo dialogante Pero en la práctica es muy heteroestructurante o muy escuela activa adopta el modelo pedagogico dialogante pero en la práctica transmite información sigue fragmentando general la actitud es bastante buena que en general un docente que llega el merani sabe que es una Innovación a Entonces el docente que entra al merani sabe eso viene con una		de profesores que tienen una característica común con el que es que está en el mismo ciclo o que está en la misma área

	didácticas de su área o bien desde la mediación la didáctica la evaluación en su ciclo	actitud muy dispuesta a aprender muy deseoso aprender de conocer en términos generales lo asumen y yo diría que en un tiempo relativamente corto un docente se apropia de lo básico de la innovación tal vez unos 4 años diría yo		
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

Antecedentes Coordinador de programa entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1	Vital importancia porque la brújula es decir hay que definir Cuáles son las			

	competencias o lo que un docente debe saber pensar saber hacer y sentir nos dicen Hacia dónde ir por ejemplo en la parte cognitiva en la parte de dominio en la parte teórica de la pedagogía dialogante los docentes tenemos que ser autónomos interesados por el conocimiento solidarios(I			
2		No se mira la parte práctica que trae otros inconvenientes yo Considero que no están formados No se mira la parte práctica que trae otros inconvenientes yo	Yo creo que la formación previa en las universidades muestras adolece de lo mismo es decir primero quienes forman Son teóricos son personas muy buenos lectores actualizados en	yo creo que el docente tiene que aprender básicamente tres cosas uno debe saber psicología del desarrollo para saber a quién le enseña dos debe saber una disciplina específica para saber

		Considero que no están formados no se sabe vincular con un grupo no sabe regular un grupo no sabe motivar no sabe llegar a conocer el estudiante	la teoría pero muchos de ellos nunca han enseñado como el docente llega es pensando en los contenidos pero no piensa Quiénes son esos niños como son los niños de 8 años de 10 de 13 en la actualidad como el docente llega es pensando en los contenidos pero no piensa Quiénes son esos niños como son los niños de 8 años de 10 de 13 en la actualidad principal inconveniente en la formación del docente previa a entrar a una institución no conocen nada del estudiante a	que enseña 3 debe saber algo de lógica para saber cómo apelar a procesos a procesos lógicos de pensamiento o a procesos comunicativos para que se conviertan en herramientas

			quién le enseña no sabe nada y tampoco está Están muy dedicados a los contenidos	
3	El currículo debe surgir de las necesidades de la calidad de la educación del país Cuáles son los resultados de nuestra calidad educativa en relación a las pruebas que se han aplicado en segundo lugar debe consultar la necesidad del contexto inmediato	si llevo 30 años enseñando será que los adolescentes de este último año que tengo funciona igual a los adolescentes de hace 30 años	hay como una dinámica de los distintos contextos que no los pueden que no nos permiten quedarnos quietos y nos toca estarnos formando permanentemente por eso necesita un grupo de estudio que se esté haciendo esas preguntas porque se puede uno quedar con como dice el profesor Julián de zubiría con su asignatura con su cursito como si ese fuera su pequeño mundo y el resto del mundo no existe	porque los contenidos van cambiando tenemos que estar actualizados segundo porque los contextos son bastante dinámicos las necesidades de Elevar los niveles de cultura académica y social ciudadana en los estudiantes colombianos

			para una institución es importante y determinante contar con un plan de desarrollo de sus maestros Berta Debería ser uno de sus planes que siempre debe estar dentro de las prioridades	
4	retoman el para que de la institución las reuniones de los equipos de ciclo cada coordinador de ciclo con su grupo de profesores y lo mismo el de área y la reunión con los estudiantes lo que se hace los miércoles es como un manejo teórico y los conceptos inclusores de la pedagogía dialogante	yo diría que la mayoría de los profesores le gusta mucho aprender los profesores que llegan acá son muy interesados por el conocimiento son curiosos tienen retos tienen una gran necesidad de logro		conocer la propuesta de de pedagogía dialogante decirle al profesor Dónde está usted y aquí Qué es lo importante y qué conceptos son los inclusores que usted debe manejar

MATRIZ DESCRIPTIVA	MATRIZ DE JUICIOS

Antecedentes Docentes.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1			El 26% de los docentes argumentan que las competencias de los docentes están claramente definidas y las conocen, sin embargo el 57% estaría parcialmente de acuerdo con esto, y un 17% manifestó estar en desacuerdo, por lo cual podríamos pensar que las competencias docentes al interior del IAM no son del todo claras	

			para los docentes y hay aspectos pendientes por definir.	
2		Tan solo el 22% de los docentes encuestados mostro estar seguro que la formación que recibieron en su pregrado esta acorde a los requerimientos de su ejercicio profesional en el IAM.		
3				En cuanto al currículo del programa el 43% de los docentes argumenta estar totalmente de acuerdo en que este currículo es calro y acorde con la necesidades de los docentes mientras el 43% un porcentaje igual estaría parcialmente de acuerdo con esta afirmación

				Al preguntarle a los docentes si el programa está basado en sus necesidades como docentes las respuestas estuvieron muy divididas. Solo el 36% estuvo de acuerdo con esta afirmación mientras el porcentaje en desacuerdo fua del 23% y la mayoría el 41% manifestó estar parcialmente de acuerdo.
4	El 35% de los encuestados manifestó que prefiere un programa que formación alineado con sus propias necesidades mientras que el 65% argumento que preferí que el programa saliera de las			

	necesidades propias de la institución			
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

TRANSACCIONES

Transacciones Directivo entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1	debería tener claro a nivel conceptual unas cosas entender el sentido y la naturaleza de la innovación pero debería también tener habilidad para plasmarla en sus aulas de clase no es sólo			Entonces cómo garantizar que cada uno no haga un trabajo aislado como garantizar que se cohesión en esos trabajos y esto muy seguramente solamente es posible mediante una muy buena comprensión un muy buen seguimiento mediante múltiples

	un problema cognitivo y teórico sino también práctico			reuniones de profes Dónde dónde vamos concertando y Ajustando lo que hemos concertado
2		un docente aprende cuando revisa su práctica el punto fundamental es cuando convierte su práctica en una praxis y eso no lo puede hacer solo mejor momento de aprendizaje de un docente es el colectivo es cuando escucha a otro docente es cuando le explica a otro docente un docente aprende fundamentalmente cuando revisa su práctica	como es una institución que ha generado un modelo pedagógico que ha definido de maneras distintas múltiples conceptos como la inteligencia el pensamiento el de competencias el de procesos de pensamiento el de instrumentos de conocimiento dimensiones es casi imposible abordarlo antes es 300 términos creados en la institución Entonces el proceso de inducción apenas cubre algunos elementos fundamentales	Debería ser más colectivo muy tipo juntas médicas que hacen los médicos es muy bonito en este sentido los análisis las emociones las decisiones deberían ser muy colectivas no sé yo creo que nos parecemos más a una orquesta
3				

4	evalúa cada uno de los niños desde el punto de vista actitudinal institucionales también se da al interior de cada área mediante el trabajo revisar y ajustar un currículum se da en torno a un seminario de profesores que lo que busca es que anualmente revisemos sistematice hemos generalicemos las prácticas de un grupo de docentes un docente aprende de sus compañeros Aprende con compañeros más experimentados	Cuando yo me reúno con mi equipo con mis profes que están trabajando en los mismos grados para mirar procesos de evaluación afinar prioridades del desarrollo en un ciclo determinado para mirar actividades pero yo creo que los últimos 13 15 años Pues el equipo es muy estable y eso sí hace muy fácil el programa de formación	un segundo obstáculo complejo Es que la mayoría de docentes lleva en su cabeza con modelos culturales evaluativos tradicionales pero cree que no Los docentes sienten que el currículo que está trabajando es muy innovador que el sistema que él tiene es muy innovador pero en la mayoría de los casos son muy tradicionales es una condición para alguien que quiera permanecer si no se metiera en la lógica de la formación docente sale el Instituto le permitiría al docente ascender en el propio escalafón interno	el programa tiene un componente grupal colectivo y un componente individual el componente individual está por la existencia de un amplio conjunto de libros quedan sistematizado la actividad pedagógica son Pero hay un componente más fuerte que es el grupal ese componente grupal se da en tres momentos en cuatro momentos se da en torno a un ciclo

	mencionado Qué es que un docente nuevo este Al pie de un docente antiguo es una estrategia(I) el docente es docente pero es muy generalizado que el docente durante sus dos primeros años esté al pie de otro y es algo común que además de eso así lleve más tiempo algunas asignaturas tengan más de un docente			
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

Transacciones Coordinador de programa entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1	no hay unas competencias que le permitan al docente saber qué hacer con las ideas previas	yo creo que está muy definido lo que es el modelo pedagógico pero a mi modo de ver las competencias didácticas no están definidas	la comprensión de muchos aspectos de la teoría entonces la formación docente está muy dirigida hacia esa parte pero en la parte práctica están menos delimitadas	
2		Yo diría que aquí en el instituto hay un buen grupo de profesores así saben muy bien lo que enseñan y lo hacen aunque no sepan Cómo es el estudiante yo observó acá otros los de los más pequeños conocen muy bien a los estudiantes a los niños		y el tercer grupo que es el minoritario acá aprenden un poco digamos que por pasión se van más por el lado socioafectivo porque le gusta el contacto con los niños porque consideran que es una vocación porque consideran que es un acto de servicio al otro aunque no manejan a profundidad

		emplean muy bien la actividad rectora la el juego el juego de roles entonces lograr un buen contacto con los niños y los motivan pero son poco sistemáticos Yo diría que activistas en el mejor sentido de la palabra buscan muchas actividades para el niño pero como que no las organizan didacticamente		contenidos y tampoco sean muy sistemáticos en organizar sus contenidos para llevar a los estudiantes a esos contenidos
3		lo que aquí se hace los miércoles en la tarde son Realmente grupos de estudio yo creo que cuando la institución tiene un programa internamente formación de permanente claro también tiene que permitir que	pasa acá Cuando hacemos balances Es toda una escuela todos estamos analizando nuestras prácticas	Yo diría que lo que más aporta es en ese componente en el componente conceptual en el componente práctico es en donde aporta menos ya queda una libertad total de usar todo tipo de prácticas pero no las revisa

		los docentes se formen afuera sus maestrías en otras colectividades		
4		qué se le da un peso excesivo a lo teórico y un muy bajo peso a lo práctico dos personas muy caóticas pueden dialogar de todo caóticamente no llegar a nada esto por ejemplo es una entrevista estructurada tiene un objetivo por ejemplo esas preguntas me ponen a pensar organizadamente Yo diría que aquí hay dos grandes grupos de maestros unos que tienen como proyecto de vida ser docentes y otros que ese es su trabajo pero no es su proyecto de vida	total total porque con base en ese programa ellos se presentan al escalafón y el escalafón significa no solo ser reconocidos públicamente como muy buenos docentes teóricos sino con las mejoras su salario	

MATRIZ DESCRIPTIVA	MATRIZ DE JUICIOS

Transacciones Docentes.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1	Al preguntarles si preferían un curso posgradual como estrategia de formación, El 78% mostro desacuerdo con esta estrategia de formación			El 61% de los docentes argumentan que el programa de formación docentes las permite identificar sus competencias, mejorarlas y consolidarlas mientras el 30 % estuvo parcialmente de acuerdo, por lo cual esto es un aspecto muy positivo del programa..
2		Aunque el 35% de los docentes manifiesta contar con todas las herramientas pedagógicas para su		

		trabajo diario el 57% de ellos muestra estar parcialmente de acuerdo por lo cual podemos inferir que hay algunos vacíos en cuanto a estas herramientas que seria importante entrar a revisar.		
3	Este programa según el 70% de los encuestados les ha permitido conocer la propuesta pedagógica desde una perspectiva teórica clara para su mediación diaria en la aulas. El 68% de los encuestados manifestaron que el programa les brinda la retroalimentación necesaria para poder llevar al aula lo	Ya en la practica solo el 43% de los encuestados esta totalmente de acuerdo en que el programa le brinda herramientas practicas para la mediación y el 52% estaría parcialmente de acuerdo con que el programa cumple con esta finalidad. En el ámbito de la evaluación el 48% de los docentes muestra estar de acuerdo con que el programa le proporciona todos		

	desarrollado en el programa de formación . sin embargo un 27% estaba en desacuerdo	los elementos teóricos para la evaluación mientras el 43% está parcialmente de acuerdo. Desde el ámbito practico y aplicado solo el 35% de los docentes muestran estar de acuerdo con que el programa de formación les brinda los elementos para la evaluación mientras el 48% están parcialmente de acuerdo. El 52% de los profesores manifiesta que aprende más del programa de formación que de la praxis en el aula mientras el 47% de los docentes argumentan que aprenden mas de su experiencia cotidiana que de la formación por		

		lo cual es un criterio muy polarizado El 57% de los docentes manifiesta que aprende mas del programa que lo que puede hacer de forma independiente con el cual representa el 43%. Algo polarizado. El grupo de docentes reconoce de forma contundente (91%) que la institución le brindo todas la herramientas y materiales para el desarrollo del programa y sus competencias		
4	Brinda elementos coherentes para la práxis pedagógica desde los planteamientos institucionales y afines. SU	Existe una clara coherencia entre los que se imparte en el programa de formación docente y lo que se		Aunque el 100% de los docentes manifiestan que es clara la coherencia entre lo que se imparte en el programa y lo que

	COHERENCIA, SU CONTINUIDAD Y SU PERTINENCIA El brindar la bibliografía suficiente para desarrollar un trabajo autodidacta que mejore la mediación en el aula El uso pertinente de lecturas y los momentos de discusión de las mismas. Dar herramientas que me ayudan a mejorar en mis diferentes funciones como docente La tendencia a evaluar las necesidades tanto institucionales como las de los docentes para enfocar desde ahí su plan de trabajo	requiere para el trabajo diario en el aula. Conceptualización Aclararía el propósito y el currículo del programa, y me gustaría que se sistematizara por semestres. claridad del currículo. EL año pasado en la formación no se permitían preguntas fuera de la preparación que hacía Bertha, no era clara la linea de trabajo No está diferenciado por niveles En mi caso particular necesitaría estar en los dos niveles de formación a un mismo tiempo ni logra impactar con su trabajo en el seminario docente MUY SEGMENTADO Continuidad del proceso La continuidad La imposibilidad de		se requiere en el aula de esta población el 48% dice estar parcialmente de acuerdo. La modalidad cátedra que puede llegar a tener. Tendríamos que buscar más espacios formales de diálogo en el que se puedan socializar experiencias de transferencia en el aula

	Propondría pequeños grupos de estudio (En horas "libres" una vez por semana) liderados por aquellos compañeros que asisten los miercoles de tal manera que su experiencia pueda hacer eco en otros profesores. Este espacio tambien permitiría generar reflexiones posteriores a las sesiones de formación docente	acceder a ambos enfoques formativos ya que ambos son valiosos pero se debe elegir solo uno Solo mira a obras de vigotsky y unos autores limitados Vincular el programa de una manera más formal, al escalafón docente. Necesariamente vinculado a la evaluación docente con la evaluación docente, indicar metas en áreas de trabajo específicas orientadas a cada docente Posibilidad de hacerlo virtual Que fuera más no presencial y que se generarán diferentes módulos		

		SERÁ BUENO QUE DESPUES DE CUMPLIR UN PERIODO DE FORMACION Y LOS PROPOSITOS DEL PROGRAMA, ESTE BRINDARA UNA CERTIFICACION SIMILAR U HOMOLOGA A UN DIMPLOMADO		
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

RESULTADOS

Resultados Directivo entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				

1				
2	posterior al proceso de induccion Viene un acompañamiento sistemático Sólo se puede completar meses años después de que el docente haya ingresado buscar que los docentes vayan a hacer maestrías deberíamos procurar que las universidades vengan a los colegios eso sería mucho más productivo para que la formación sede insitum Por eso es gravísimo que cada uno trabaje aislado	un profesor sólo podría como diría forester aprender solo después de haber pasado por procesos de reflexión y de discusión grupal		

	porque desaparece la práctica grupal			
3	lo que hace un programa es articular el trabajo de todos los docentes es garantizar que cada docente revise reflexiones siempre igual tú y yo sistematice generalice			los programas de formación docente intentan modificar las competencias es muy probable que sólo lo logré en parcialmente porque para impactar una competencia tendrían que trabajar en las distintas dimensiones involucrar elementos cognitivos valorativos y prácticos les falte abordar las distintas dimensiones les falte praxis es probable por lo tanto yo creería que el impacto es parcial el impacto es desigua

4	tiene un elemento de compensación adicional al docente muy interesante y es que es un programa qué le ayuda a comprender una Innovación muy reconocida en el país y en América Latina el impacto clave clave clave es que es la garantía para que la innovación se conserve para que los docentes se apropien de la filosofía me parece que la teoría ha llegado a un nivel de madurez bueno sus postulados son claros son muy sencillos esa	17 libros escritos en la institución que le ayudarían a un docente a entender son 200 artículos que ayudarían a precisar algunos de esos componentes son 50 documentos 20 videos hay un paquete muy amplio de materiales que le permiten a uno un proceso de revisión al interior de un del equipo de formación cuando de manera colectivo revisamos Cuáles son los fundamentos pedagógicos de la institución y cuando después de revisado los fundamentos pedagógicos de la institución miramos desde mi área y desde		nos ha faltado trabajos como éste tuyo nos ha faltado evaluar el programa lo evaluamos intuitivamente Yo diría que bastante Yo diría que el nivel de transferencia es alto porque es alto porque es una teoría muy válida no es no es una teoría suelta(adónde se ha transferido ha sido muy útil yo creo que se transfiere mucho también porque el programa de formación es muy persistente es muy continuo el convenio Andrés Bello hizo un programa de programa de esas innovaciones de la 193 encontró

	que todas las asignaturas deben desarrollar pensamiento pensamiento competencias comunicativas es muy potente	mi ciclo Cómo podría participar en la propuesta pedagógica creo que el programa podría haber incidido más en la institución si hubiéramos evaluamos que iba bien el programa por ejemplo es muy bueno a nivel cognitivo pero debería tener un componente más práctico le falta más componente de revisión de la práctica básicamente esa es como la meta que seguiría faltando y puede faltar a bardo abordar otros elementos otras dimensiones como la dimensión de actitudes		que sólo dos Tenían un programa de seguimiento y un programa de investigación en curso una de esas dos es el Instituto Alberto merani tener un programa de seguimiento y de investigación es decisivo para aprender de la experiencia alta los resultados del instituto son totalmente extraordinarios todos los años desde el año 2000 hasta el 2016 uno podría decir que es la institución con los mejores resultados de todo el país aún nuestros resultados bajos son altísimos arriba del 99.9% porque porque tenemos un pay claro unas prioridades muy claras porque hacemos un seguimiento

		de los estudiantes de los profesores		muy alto Pero porque todo docente que se va integrando
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

Resultados Coordinador de programa entrevista.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1		el docente habla de lo que desde lo que a él le gusta desde los textos que estaba viendo obvio en la universidad desde su conocimiento Pero ha olvidado Cómo era el a los 13 años cuando		mi modo de ver esas competencias hay más diversidad es más difícil de manejar de controlar porque cambiar las

		uno tenía 20 años más de experiencia ni de práctica ni de conocimiento Entonces ahí es donde yo Considero que tenemos menos impacto porque no están claras las competencias didácticas para la pedagogía dialogante		prácticas de los docentes lleva muchísimo más tiempo
2				
3	ese balance cuando lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende más porque es integral se ve El dominio de los conceptos como los usa para interpretar para comprender	una serie de prácticas didácticas y pedagógicas que se están haciendo el informe de cada estudiante el balance del grupo la entrega de las interpretaciones que doy sobre los resultados de un grupo ese balance cuando lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende		no sabemos A qué se deben los resultados de los estudiantes en relación a la institución Pero lo que más se Reflexiona Es sobre las notas y resultados y muy poco sobre los procesos (J)Yo diría que es reflexiva a partir de unas resultados evaluaciones externas que le

		más porque es integral se ve El dominio de los conceptos como los usa para interpretar para comprender el problema no es dar una libertad de prácticas sin mirar qué prácticas tienen mejores resultados o cuáles son nocivas Yo creo que el que menos Maneja y el que menos revisa es el de la práctica de La praxis la reflexión de la teoría la reflexión sobre la práctica es alto la instituciones muy reflexión		hacen a la institución pero no sabemos nada de los procesos didácticos

4	ese avancé siempre es teórico siempre que sale un documento es teórico es en conceptos pero no hay sistemas si hubiera un concurso nacional que dijera que la institución tenga un sistema de enseñanza-aprendizaje	les gusta leer mucho les gusta hacer grupos de estudio hay menos grupos de praxis mi respuesta hipotéticamente que la ha modificado en una actualización conceptual y teórica (O)qué otra cosa que ha impactado mucho o impacta mucho en el docente es en las cosas en las que se Innova la Innovación por ejemplo trabajar desde el concepto de (O)desarrollo Yo diría que desde lo teórico la institución lo logra en las Grandes cosas que consideras son fundamentales	El currículo está los grandes propósitos que enseñar y cómo evaluar pero no está él Cómo enseñar hace falta esa parte	Pero no se a sistematizado las mejores prácticas y metodologías para alcanzar esos propósitos que queremos es la principal crítica que nos han hecho otros programas cuando nos llegan a conocer la institución y otros teóricos y otros modelos que no tienen una metodología hay una gran disposición muy poquitos lo han dicho abiertamente y que se cansan de tanta teoría pero yo creo que es que no les gusta la teoría sino que es excesiva y podría abordarse en la praxis en la reflexión sobre la práctica

		Entonces lo logra prácticamente a través de imperativos porque pero después de que ha dado bastante tiempo creyendo en la autonomía del docente creyendo en que el docente si está dispuesto que la cosa no resulta así entonces tiene que hacerlo a través de imperativos Entonces lo logra Sí claro cada puesto imperativos como por ejemplo que no más del 30% el 30% como tope de reprobación yo podría afirmar que los resultados de los estudiantes dependen en gran medida de las actitudes de los docentes y las		eso depende de la motivación de cada de cada quien si uno funciona por motivaciones intrínsecas pues le encanta aprender y querer saber más y otros funcionan por las dos motivaciones le gusta saber y todo y tiene una mejor recompensa que es un salario Qué es un reconocimiento total es impactante es lo que más impacta porque te eligen te mandan a hacer exposiciones afueras etcétera son la gran autonomía y un elevadísimo interés por el conocimiento los docentes que

		actitudes de los docentes autonomía e interés cuando son muy altos son los docentes que más asisten a formación de docentes además que hacen grupos de estudios adicionales Porque si no está en el programa de formación ellos mismos crean sus propios planes de estudio diríamos Cuáles son los pasos para enseñar a aprender Lo tendríamos todos muy claros y los estudiantes también porque los aplicarían los niños se conoce mucho el contenido se saben los propósitos el como es un misterio		tienen esas actitudes impactan siempre están el punto fuerte actualización teórica lectura mucha lectura digamos que le hace falta la parte práctica la parte metodológica Buscar sistemas de enseñanza que impacten que lleguen a todos los estudiantes

MATRIZ DESCRIPTIVA	MATRIZ DE JUICIOS

Resultados Docentes.

INTENCIONES		OBSERVACIÓN	NORMAS	JUICIOS
C				
1				
2				
3	Por otro lado el 78% de los docentes manifiestan estar totalmenet de acuerdo en que el programa modifico de forma positiva y significativa sus competencias docentes. Al preguntar que tanto el programa es un elemento de apoyo para identificar sus			El 57% de los docentes tienen claro que el programa de formación docente del IAM les permite conocer la propuesta pedagógica de la institución, sin embargo de 39% estuvo parcialmente de acuerdo con lo cual podríamos pensar que hay aspectos que no se abordan en el

	falencias y brindarle estrategias de mejora la mayoría el 52% dijo estar parcialmente de acuerdo mientras el 43% dijo estar totalmente de acuerdo, por lo cual vemos un grupo polarizado			programa para conocer la propuesta del IAM. Al preguntarle si el programa llena todas sus expectativas frente a los objetivos propuestos el 27% estuvo de acuerdo mientras el 55% mostro estar parcialmente por lo cual es impotente revisar que de las expectativas no se cumplió El 73 % de lo encuestados afirman que aprendieron mas del programa de formación docente en comparación con la formación recibida de manera previa.
4	El 65% de los docentes ven el programa como un elemento de motivación en su	El 83% de los docentes manifiesta que el programa esta alineado con sus necesidades de		El 83% de los docentes creen que el programa de formación impacta en los resultados de sus

	trabajo mientras el 35% no lo ve como tal. El 39% de los docentes manifiestan que pueden poner en practica en el aula los objetivos del programa, mientras el 61% estaría parcialmente de acuerdo por lo cual es un elemento importante a revisar.	formación asi como con los intereses propios del maestro El 55% de los encuestados cree que el programa se ha desarrollado de forma continua mientras el 45% de los docentes no cree que el programa se ha desarrollado de forma continua. La baja vinculación del grueso del estamento docente, lo que resulta en una transferencia mínima hacia el aula Desafortunadamente algunos profesores lo ven con una imposición más apoyo al trabajo en el aula, trabajar más sobre la práxis aplicabilidad en la cotidianidad		estudiantes con una clara relación entre estos, mientras que el 17% no ve una relación Al evaluar la relación del programa de formación con las prioridades institucionales el 52% ve una relación totalmente clara mientras el 48% dice que la relación es parcial El 79% de los encuestados cree que el programa modifica la institución por lo cual es una variable significativa de desarrollo institucional. La invitación a reflexionar sobre la práctica pedagógica desde la filosofía y principios institucionales en un contexto

		docente. Que la teoría se vuelva practica se puedan trabajar ejercicios pertinentes sobre la marcha para identificar y retroalimentarse, conocer experiencias de los demás que nos puedan guiar y aprender de ellos, realizar proyectos en grupo donde uno pueda a traves de lo que se plantee aprender, conocer, reelaborar. falta más herramientas prácticas el cómo Requiere aumentar los niveles de la praxis docente Es necesario pasar la teoría a la práxis acorde a las necesidades de los docentes Que los tiempos fuesen diferentes en la distribución de la charlas y la retroalimentación.		dinámico e integral. La formación, discusión y reflexión teórica. El trabajo con profesores que conocen bien los propósitos institucionales y que brinda un espacio para la reflexión y enriquecimiento de la práctica docente. La discusión, no un sermon como una clase Introduce las guías básicas de la PD y permite un cuestionamiento y aclaración continua respecto a la misma. Permitir acercar a los docentes, de manera gradual, en el modelo de Pedagogía Dialogante. Encontrar los elementos esenciales de una practica pedagogía interestructurada que comprenda

		Análisis de horarios de los docentes para poder asistir constantemente El calendario institucional a veces interfiere con el programa El tiempo, debería haber mayor continuidad La posibilidad de tomar ambos cursos de formación Muchas veces los tiempos son cortos para intercambiar las experiencias en el aula y retroalimentar el proceso con nuevas preguntas. El tiempo de que se puede disponer es necesariamente limitado la continuidad de los encuentros puede dificultar el alcance del programa SE CRUZAN OTRAS ACTIVIDADES INSTITUCIONALES Tiempo, el		el desarrollo integral de los estudiantes. Permite a los docentes nuevos acercarse al marco teórico de la PD Guiarlos en la mediación con los estudiantes, aprendiendo a aprender estrategias que nos brindan en la formación docente logrando incorporar mecanismo eficientes para realizar la pedagogía dialogante, siempre en beneficio del desarrollo de los estudiantes, con la intención de alinear las diferentes metodologías y encaminarlas hacia un mismo objetivo Resuelve algunas dificultades del trabajo docente a partir de la

		cual desearía como docente profundizar los elementos que construyen la pedagogía dialogante. La variabilidad en fechas y asistentes		aclaración de dudas conceptuales o metodológicas SU POTENCIAL Y PROFUNDIDAD EN EL COMPONENTE PEDAGIGICO La claridad de los temas y el sustento teórico
MATRIZ DESCRIPTIVA			MATRIZ DE JUICIOS	

ANEXO 3 MATRICES DESCRIPTIVAS Y DE JUICIOS

MATRIZ DESCRIPTIVA			
Estamento Momentos	Directivos	Coordinación programa	Docente

Antecedentes	lo que la institución está buscando que se apropie de una manera flexible con coherencia de los principios generales de la propuesta pedagógica comprendan la filosofía institucional sus fundamentos teóricos y epistemológicos lo clave sería que la institución tuviera muy claro su Norte su filosofía su modelo pedagógico los programas de formación docente deberían estar dirigidos a que ellos conozcan entiendan y transfieran esa propuesta el programa Busca que el docente en sus contenidos en sus procesos entre el diálogo interactúe con ese modelo <u>son tres momentos donde puede entrar en diálogo o bien desde sus dudas de sus procesos iniciales o bien desde las preguntas pedagógicas curriculares</u>	hay que definir Cuáles son las competencias o lo que un docente debe saber pensar saber hacer y sentir los docentes tenemos que ser autónomos interesados por el conocimiento solidarios El currículo debe surgir de las necesidades de la calidad de la educación del país manejo teórico y los conceptos inclusores de la pedagogía dialogante No se mira la parte práctica que trae otros inconvenientes yo Considero que no están formados no se sabe vincular con un grupo no sabe regular un grupo no sabe motivar no sabe llegar a conocer el estudiante la mayoría de los profesores le gusta mucho aprender los profesores que llegan	el 65% argumento que prefería que el programa saliera de las necesidades propias de la institución Tan solo el 22% de los docentes encuestados mostro estar seguro que la formación que recibieron en su pregrado esta acorde a los requerimientos de su ejercicio profesional en el IAM

	didácticas de su área o bien desde la mediación la didáctica la evaluación en su ciclo El docente requiere un programa de formación permanente porque requiere articular el trabajo de uno con el de otro generar climas institucionales proyectos conjuntos trabajos en equipo un compañero con temas comunes problemas comunes son los que en mayor medida nos permiten ubicar nuestras fortalezas y nuestras debilidades no es fácil a un nuevo docente prepararlo en todos los campos PDPD buscan llenar los vacíos conceptuales que tuvo de su formación de pregrado el maestro lo que hace la maestría en la superior es llenar algunos vacíos conceptuales Quienes no	acá son muy interesados por el conocimiento son curiosos tienen retos tienen una gran necesidad de logro	

	conocen no entienden no gustaron de la básica nos van a explicar qué es lo que hay que hacer <u>yo creo que los programas de formación docente tienen también el riesgo que tienen las maestrías Y es que sean programas mas con alto peso cognitivo pero que les falten integralidad</u> la conformación del equipo es el problema crítico crítico el docente nuevo cree que es innovador entonces adopta el modelo del instituto formalmente nominalmente Pero en la práctica es muy heteroestructurante la actitud es bastante buena que en general un docente que llega el merani sabe que es una Innovación viene con una actitud muy dispuesta a aprender en		

	un tiempo relativamente corto un docente se apropia de lo básico		
Transacciones	tener claro a nivel conceptual unas cosas tener habilidad para plasmarla en sus aulas de clase un docente aprende cuando revisa su práctica el punto fundamental es cuando convierte su práctica en una praxis revisar y ajustar un currículum anualmente revisemos sistematice hemos generalicemos las prácticas que un docente nuevo este Al pie de un docente antiguo es una estrategia mejor momento de aprendizaje de un docente es el colectivo	está muy definido lo que es el modelo pedagógico pero a mi modo de ver las competencias didácticas no están definidas saben muy bien lo que enseñan aunque no sepan Cómo es el estudiante otros los de los más pequeños conocen muy bien a los pero son poco sistemáticos lo que aquí se hace los miércoles en la tarde son Realmente grupos de estudio también tiene que permitir que los docentes se formen afuera sus maestrías en otras colectividades Yo diría que aquí hay dos grandes grupos de maestros unos que tienen como proyecto de vida ser docentes y otros que	si preferían un curso posgradual como estrategia de formación, El 78% mostro desacuerdo con esta estrategia de formación el 70% de los encuestados les ha permitido conocer la propuesta pedagógica desde una perspectiva teórica clara manifestaron que el programa les brinda la retroalimentación necesaria para poder llevar al aula lo desarrollado en el programa de formación brindar la bibliografía suficiente para desarrollar un trabajo autodidacta Dar herramientas que me ayudan a mejorar en mis diferentes funciones como docente El grupo de docentes reconoce

	los últimos 13 15 años Pues el equipo es muy estable y eso sí hace muy fácil el programa de formación	ese es su trabajo pero no es su proyecto de vida	de forma contundente (91%) que la institución le brindo todas la herramientas y materiales para el desarrollo del programa La tendencia a evaluar las necesidades tanto institucionales como las de los docentes contar con todas las herramientas pedagógicas para su trabajo diario el 57% de ellos muestra estar parcialmente de acuerdo por lo cual podemos inferir que hay algunos vacíos en cuanto a estas herramientas que seria importante entrar a revisar solo el 43% de los encuestados esta totalmente de acuerdo en que el programa le brinda herramientas practicas para la mediación

			el 48% de los docentes muestra estar de acuerdo con que el programa le proporciona todos los elementos teóricos para la evaluación el ámbito practico y aplicado solo el 35% de los docentes muestran estar de acuerdo con que el programa de formación les brinda los elementos para la evaluación. El 52% de los profesores manifiesta que aprende más del programa de formación que de la praxis en el aula mientras el 47% de los docentes argumentan que aprenden mas de su experiencia cotidiana que de la formación por lo cual es un criterio muy polarizado El 57% de los docentes manifiesta que aprende mas del programa que lo que

			puede hacer de forma independiente con el cual representa el 43%. Algo polarizado. Existe una clara coherencia entre los que se imparte en el programa de formación docente y lo que se requiere para el trabajo diario Aclararía el propósito y el currículo del programa, claridad del currículo. no era clara la linea de trabajo No está diferenciado por niveles MUY SEGMENTADO Continuidad del proceso Solo mira autores limitados Vincular el programa de una manera más formal, al escalafón docente la evaluación docente indicar metas en

			áreas de trabajo específicas orientadas a cada docente Posibilidad de hacerlo virtual ESTE BRINDARA UNA CERTIFICACION SIMILAR U HOMOLOGA A UN DIMPLOMADO
Resultados	posterior al proceso de inducción Viene un acompañamiento sistemático deberíamos procurar que las universidades vengan a los colegios lo que hace un programa es articular el trabajo de todos los docentes es garantizar que cada docente revise reflexiones, sistematice y generalice	balance cuando lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende más porque es integral lo hago frente a los directivos para mí es el momento donde aprende más porque es integral se ve El dominio de los conceptos como los usa para interpretar para comprender ese avancé siempre es teórico siempre que sale un documento es teórico la ha	manifiestan estar totalmente de acuerdo en que el programa modifico de forma positiva y significativa sus competencias docentes el programa es un elemento de apoyo para identificar sus falencias y brindarle estrategias de mejora la mayoría el 52% dijo estar parcialmente de acuerdo El 65% de los docentes ven el programa como un elemento de motivación en su trabajo

	el impacto clave clave clave es que es la garantía para que la innovación se conserve las asignaturas deben desarrollar pensamiento y competencias comunicativas un profesor sólo podría aprender después de haber pasado por procesos de reflexión y de discusión grupal paquete muy amplio de materiales que le permiten a uno un proceso de revisión creo que el programa podría haber incidido más en la institución si hubiéramos evaluamos que iba bien el programa por ejemplo es muy bueno a nivel cognitivo pero debería tener un	modificado en una actualización conceptual y teórica el docente habla de lo que desde lo que a él le gusta Pero ha olvidado Cómo era el a los 13 años yo Considero que tenemos menos impacto porque no están claras las competencias didácticas para la pedagogía dialogante el problema no es dar una libertad de prácticas sin mirar qué prácticas tienen mejores resultados o cuáles son nocivas el que menos Maneja y el que menos revisa es el de la práctica de La praxis hay menos grupos de praxis se conoce mucho el contenido se saben los propósitos el como es un misterio	manifiestan que pueden poner en practica en el aula los objetivos del programa, mientras el 61% estaría parcialmente de acuerdo por lo cual es un elemento importante a revisar. El 83% de los docentes manifiesta que el programa esta alineado con sus necesidades de formación el 45% de los docentes no cree que el programa se ha desarrollado de forma continua. Que los tiempos fuesen diferentes en la distribución de la charlas los tiempos son cortos para intercambiar las experiencias El tiempo de que se puede disponer es necesariamente limitado SE CRUZAN OTRAS ACTIVIDADES INSTITUCIONALES

	componente más práctico le falta más componente de revisión de la práctica	la cosa no resulta así entonces tiene que hacerlo a través de imperativos yo podría afirmar que los resultados de los estudiantes dependen en gran medida de las actitudes de los docentes y las actitudes de los docentes autonomía e interés diríamos Cuáles son los pasos para enseñar a aprender Lo tendríamos todos muy claros y los estudiantes también porque los aplicarían	La baja vinculación del grueso del estamento docente, lo que resulta en una transferencia mínima hacia el aula apoyo al trabajo en el aula, trabajar más sobre la práxis aplicabilidad en la cotidianidad docente. Que la teoría se vuelva practica se puedan trabajar ejercicios pertinentes conocer experiencias de los demás que nos puedan guiar y aprender de ellos, Requiere aumentar los niveles de la praxis docente Es necesario pasar la teoría a la práxis acorde a las necesidades de los docentes

MATRIZ DE JUICIOS

Estamento / Momentos	Directivos	Coordinación programa	Docente
Antecedentes	los programas de formación docente son muchísimo más importantes son esenciales Si esto no funcionará la innovación fallaría docentes muy comprometidos esforzados por salir adelante muy poca revisión de su experiencia muy bajas reflexión grupal al docente les parece perderás de tiempo porque considera que Se incrementa el trabajo El sistema educativo ha sido concebido desde esa lógica de que si cada docentes	la formación previa en las universidades Son teóricos son personas muy buenos lectores actualizados en la teoría pero muchos de ellos nunca han enseñado el docente llega es pensando en los contenidos pero no piensa Quiénes son esos niños por eso necesita un grupo de estudio que se esté haciendo esas preguntas para una institución es importante y determinante contar con un plan de desarrollo de sus maestros Berta Debería ser uno de sus planes que siempre debe estar dentro de las prioridades	podríamos pensar que las competencias docentes al interior del IAM no son del todo claras para los docentes y hay aspectos pendientes por definir. Al preguntarle a los docentes si el programa está basado en sus necesidades como docentes las respuestas estuvieron muy divididas.

	bueno la institución es buena o no es verdad no es posible trabajo en equipo de otra manera en Colombia no tenemos un sistema educativo articulado un nivel con otro y cada uno está fragmentado sin un equipo no es posible sacar adelante Una institución se requieren que haya equipos de área equipos de ciclo equipos de formación que le ayuden a sistematizar generalizar revisar interpretar sus prácticas ponerlo a él en diálogo con esa fundamentación y con un grupo de profesores que tienen una característica común con el que es que está en el mismo ciclo o que está en la misma área	el docente tiene que aprender básicamente tres cosas uno debe saber psicología del desarrollo para saber a quién le enseña dos debe saber una disciplina específica para saber que enseña 3 debe saber algo de lógica para saber cómo apelar a procesos a procesos lógicos los contenidos van cambiando tenemos que estar actualizados segundo porque los contextos son bastante dinámicos una dinámica de los distintos contextos que no los pueden que no nos permiten quedarnos quietos y nos toca estarnos formando conocer la propuesta de pedagogía dialogante conceptos son los inclusores que usted debe manejar	

	es muy probable que los programas tengan sesgos cognitivos cómo le pasa a las universidades		
Transacciones	un modelo pedagógico que ha definido de maneras distintas múltiples conceptos 300 términos creados en la institución el proceso de inducción apenas cubre algunos elementos fundamentales un obstáculo es que la mayoría de docentes lleva en su cabeza modelos culturales evaluativos tradicionales es una condición para alguien que quiera permanecer si no se metiera en la lógica de la formación docente sale el Instituto le permitiría al docente ascender en el propio escalafón interno	la comprensión de muchos aspectos de la teoría entonces la formación docente está muy dirigida hacia esa parte pero en la parte práctica están menos delimitadas <u>Yo diría que lo que más aporta es en ese componente en el componente conceptual</u> en el componente práctico es en donde aporta menos Cuando hacemos balances Es toda una escuela todos estamos analizando nuestras prácticas con base en ese programa ellos se presentan al escalafón y el escalafón significa no solo ser reconocidos	los docentes argumentan que el programa de formación docentes las permite identificar sus competencias, mejorarlas y consolidarlas es clara la coherencia entre lo que se imparte en el programa y lo que se requiere en el aula de esta población el 48% dice estar parcialmente de acuerdo. Tendríamos que buscar más espacios formales de diálogo en el que se puedan socializar experiencias de transferencia en el aula

	como garantizar que se cohesión en esos trabajos y esto muy seguramente solamente es posible mediante una muy buena comprensión un muy buen seguimiento mediante múltiples reuniones de profes Debería ser más colectivo muy tipo juntas médicas nos parecemos más a una orquesta el programa tiene un componente grupal colectivo y un componente individual un componente más fuerte que es el grupal ese componente grupal se da en tres momentos en cuatro momentos se da en torno a un ciclo	públicamente como muy buenos docentes teóricos sino con las mejoras su salario aprenden un poco digamos que por pasión se van más por el lado socioafectivo porque le gusta el contacto con los niños porque consideran que es una vocación porque consideran que es un acto de servicio	
Resultados	los programas de formación docente intentan modificar las competencias para impactar una competencia tendrían que	El currículo está los grandes propósitos que enseñar y cómo evaluar pero no está él Cómo enseñar hace falta esa parte	el programa de formación docente del IAM les permite conocer la propuesta pedagógica podríamos pensar que hay aspectos que no se abordan en el

	trabajar en las distintas cognitivos valorativos y prácticos les falte abordar las distintas dimensiones les falte praxis el impacto es desigual nos ha faltado trabajos como éste tuyo nos ha faltado evaluar el programa lo evaluamos intuitivamente el nivel de transferencia es alto yo creo que se transfiere mucho también porque el programa de formación es muy persistente es muy continuo los resultados del instituto son totalmente extraordinarios todos los años desde el año 2000 hasta el 2016 uno podría decir que es la institución con los mejores resultados de todo el país	Pero no se a sistematizado las mejores prácticas y metodologías hay una gran disposición muy poquitos lo han dicho abiertamente y que se cansan de tanta teoría pero yo creo que es que no les gusta la teoría sino que es excesiva y podría abordarse en la praxis en la reflexión sobre la práctica depende de la motivación de cada de cada quien si uno funciona por motivaciones intrínsecas pues le encanta aprender y querer saber más y otros funcionan por las dos motivaciones le gusta saber y todo y tiene una mejor recompensa que es un salario Qué es un reconocimiento total es impactante es lo que más impacta porque te eligen te mandan a hacer exposiciones afueras etcétera	programa para conocer la propuesta del IAM. Introduce las guías básicas de la PD y permite un cuestionamiento y aclaración continua respecto a la misma. Permite a los docentes nuevos acercarse al marco teórico de la PD Resuelve algunas dificultades del trabajo docente a partir de la aclaración de dudas conceptuales o metodológicas el programa llena todas sus expectativas frente a los objetivos propuestos el 55% mostro estar parcialmente por lo cual es impotente revisar que de las expectativas no se cumplió El 73 % de lo encuestados afirman que aprendieron mas del programa de formación docente en comparación con la formación recibida de manera previa.

		la gran autonomía y un elevadísimo interés por el conocimiento los docentes que tienen esas actitudes impactan el punto fuerte actualización teórica hace falta la parte práctica la parte metodológica cambiar las prácticas de los docentes lleva muchísimo más tiempo no sabemos A qué se deben los resultados de los estudiantes en relación a la institución Pero lo que más se Reflexiona Es sobre las notas y resultados y muy poco sobre los procesos es reflexiva a partir de unas resultados evaluaciones externas que le hacen a la institución pero no sabemos nada de los procesos didácticos	El 83% de los docentes creen que el programa de formación impacta en los resultados de sus estudiantes Al evaluar la relación del programa de formación con las prioridades institucionales el 52% ve una relación totalmente clara mientras el 48% dice que la relación es parcial El 79% de los encuestados cree que el programa modifica la institución por lo cual es una variable significativa de desarrollo institucional. La invitación a reflexionar sobre la práctica pedagógica La formación, discusión y reflexión teórica.